

COLECCION  
PEDAGOGICA  
UNIVERSITARIA **7**



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA 7

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE INVESTIGACIONES  
EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

---

Número 7 / Enero-junio de 1979

**COLECCION  
PEDAGOGICA  
UNIVERSITARIA 7**

Publicación Semestral  
Toda correspondencia a:

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS  
Apdo. Postal 369  
Xalapa, Ver., México

---

Precio del ejemplar: México \$50.00, Extranjero Dls. 5.00  
Suscripción anual: México \$80.00, Extranjero Dls. 8.00

# INDICE

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE INVESTIGACIONES  
EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Directora: Ester Eguinoa

Número 7 / Enero-junio de 1979

- Ester Eguinoa — *Enfoque para una revisión de la educación superior en Latinoamérica* 7
- Pedro D. Lafourcade — *Pautas para la evaluación del sistema de formación práctica del docente* 43
- Marisela Redondo Aquino, Marisela Partido Calva — *Necesidad de una base filosófico-científica para la investigación* 73
- Adrián S. Gimate Welsh — *La lingüística generativa transformacional y la enseñanza de idiomas* 83
- Tim Connell, Luz del Pilar A. de Connell — *La enseñanza de idiomas a nivel superior en la Gran Bretaña: perspectivas prácticas* 97
- Eugene Slawycz — *La ortografía del francés atacada y odiada por todos (o casi) permanece firme. ¿Cómo explica usted este fenómeno?, ¿qué solución propone?* 107

## ENFOQUE PARA UNA REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA

---

---

Ester Eguinoa

**E**L problema de la educación puede ser analizado tanto como formador de una personalidad individual, como también por su función social, función con la que el aparato educativo sirve a los grupos sociales de manera desigual ya que la mayoría de las veces no es más que un medio que determina la situación de privilegio de las capas más poderosas de la sociedad.

Así, la escuela en general aparece en América Latina bien definida a través de sus funciones: a) asegura la transmisión y conservación de cierto tipo y nivel cultural, lo que le permite el poder mantener la "cohesión" y el "equilibrio" necesario del orden social; b) desarrollar capacidades individuales para determinada integración social; c) formar los recursos humanos adecuados para el desarrollo de la actividad económica, que justifican la explotación sobre la que se asienta el sistema; d) otorgar a los explotadores y explotados, según el caso, un conjunto de conocimientos y técnicas, por medio del desarrollo de programas de educación popular, campañas de alfabetización, educación de adultos, educación rural, sistemas abiertos de enseñanza, etc. tanto a nivel medio como superior, lo cual conduce a una suerte de dialéctica de la ilusión, basada en que la gran masa acepta su aparente rol de beneficiario de un determinado nivel cultural, como canal de movilidad social, que corresponde a las propias necesidades de mantenimiento y desarrollo del sistema. La educación no es un medio para la superación del individuo en la escala social, es sólo el signo de que pertenece a una clase social receptora de determinados tipos de privilegios y obligaciones en una sociedad dividida en clases. De este modo el alcanzar y concluir el nivel superior de educa-

ción le está otorgando al individuo a través del título profesional una ubicación privilegiada, ubicándolo en un nivel superior en la estructura social de clases. Convirtiéndolos así, en explotadores directos o auxiliares de la explotación en el sistema productivo.

Así, la universidad cumple funciones específicas y definidas: por una parte constituye la culminación del sistema educativo, sistema cuya función es preparar a los sujetos para el desempeño de roles que la propia sociedad le determina, es decir, la internalización, a través de la universidad, de la cultura e ideología de la clase dominante. Así, "... la educación funciona como un efectivo instrumento de *control social*. La clase dominante para mantener el sistema hace uso tanto de la fuerza —mediante los aparatos represivos del Estado (policía, fuerzas armadas)— cuanto de la conquista del consenso mediante la difusión e imposición (e internalización por los sujetos) de ideologías específicas. Y es a través de la conquista de consenso que la clase dominante legitima su posición. El sistema educativo —y la universidad como parte de él— juega en este último caso, un papel capital".<sup>1</sup> Por otra parte, la universidad tiene como otra de las finalidades preparar profesionales de acuerdo con las necesidades del sistema, necesidades surgidas del funcionamiento y desarrollo del aparato productivo.

En consecuencia, la clase que detenta el poder económico en un momento determinado y en una situación histórica concreta, posee el poder político aunque no siempre puede mantener el control y cohesión en el nivel cultural ideológico. Así, la universidad dentro de toda estructura social puede mantener un margen de cierta "autonomía", pero no puede desligarse de la crisis, ajustes y desajustes del propio sistema político y económico. Tiene que enfrentar demandas de tipo externo a la propia institución, exigencia y presión de ingreso de las capas sociales menos favorecidas, pequeña burguesía y algunos estratos del proletariado, intereses de las empresas, etc., como así también presiones de tipo interno, o sea de los propios grupos que integran la universidad, personal académico y administrativo, alumnos, etc., con sus propias ideologías e intereses en pugna.

Tanto las reformas como los cambios que se han operado en las universidades latinoamericanas se hallan relacionados con los cambios económicos y sociales de cada país, que se reflejan en el interior de la propia universidad. Por lo tanto, para hablar de modificaciones o cambios de la universidad tenemos que analizarla dentro de la perspectiva de países dependientes. Dependencia manifiesta tanto en el nivel y desarrollo de la

<sup>1</sup> Vasconi, Tomás y Recca, Ynés: "Modernización y Crisis en la Universidad Latinoamericana", en *La educación burguesa*, Ed. Nueva Imagen, México 1977, p. 21.



investigación, como en los contenidos programáticos, métodos y técnicas empleadas, etc. "Tampoco podemos pensar en una universidad que renovándose pueda producir el cambio en el marco externo, pues sería sobreestimar sus posibilidades y no tener noción de la realidad latinoamericana. La universidad de hoy debe por lo tanto llegar a lo máximo que nos permita nuestra propia situación de dependencia".<sup>2</sup> Toda transformación de la estructura interna de la universidad será relativa hasta que no se produzca, concomitantemente, un cambio en la estructura socioeconómica del país en que ésta se halla inserta. Hablar de "democratización" de la educación superior, es sólo plantearlo en un nivel teórico por situaciones comunes que afectan a los países latinoamericanos, en el orden económico, político y social, dado que si se pretende una educación que ofrezca igualdades de oportunidades a todos los sujetos que por sus aptitudes y capacidades se sientan motivados por continuar estudios superiores, nuestras universidades se hallan hasta el momento incapacitadas para alcanzar tales objetivos. De este modo, la universidad minimizando o negando las desigualdades económicas y enarbolando la bandera de la "igualdad de oportunidades", de la "democratización de la enseñanza superior", etc., establece su propio sistema de selección: "La representación del sistema escolar en referencia a la división del trabajo permite explicar fácilmente la selección-eliminación por las aptitudes personales o factores de desigualdad social y económica, es decir, debida a causas exteriores a la escuela, que no cuestionan en definitiva a la institución y que puedan ser superados con mayor o menor dificultad por medidas tales como el perfeccionamiento de técnicas pedagógicas o por medidas financieras para lograr una mayor "democratización" (becas, construcción de escuelas, mayor cantidad de profesores, etcétera)".<sup>3</sup> El conjunto de las exigencias por una mayor demanda de matrícula, originada por las transformaciones sociales no es sólo un problema de orden cuantitativo, es decir, de permitir un "mayor acceso" de población estudiantil, de ampliación y diversificación de carreras en las universidades estatales; ni la facilidad que se le ha otorgado a las universidades particulares para la creación de instituciones a nivel superior que "colaboran" con el mejoramiento académico y que "otorgan" mayores posibilidades de profesionalización; ni el establecimiento de universidades abiertas resolverán la crisis actual de la educación o el conflicto del perfeccionamiento de las instituciones, aunque se conserven o se transformen superficialmente las características estructurales que responden a una determinada concepción de la vida social. Esta ampliación y diversi-

<sup>2</sup> Cirigliano, Gustavo F. J.: *Universidad y pueblo*, Ed. Librería del Colegio, Argentina, 1973, p. 100.

<sup>3</sup> Labarca, Guillermo: "El sistema educacional. Ideología y superestructura", en *La educación burguesa*, op. cit., p. 73.

ficación de las carreras conducen a una depreciación de la formación del egresado en dos niveles: a) en términos de mercado, ya que hay más oferta que demanda, por lo cual este exceso de mano de obra juega un papel muy importante en la medida en que constituye un ejército de reserva y un factor determinante en el establecimiento del salario; b) una formación cualitativamente inferior en la medida en que una educación masiva (escuelas creadas sin una planificación adecuada, falta de edificios, laboratorios y bibliotecas, personal docente capacitado, etc.) no puede lograr la calidad de aquella impartida en pequeños grupos.

El problema de la educación superior no sólo puede ser enfocado desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo, sino que incluye especialmente un problema de crítica de la teoría y práctica educativas, por un lado, y de relaciones educativas por otro, es decir, de formación del desarrollo de la personalidad de manera armónica e integral. De este modo, "Educar significa transmitir valores culturales, crear el concepto de la inseparabilidad de gnosis y praxis, integrar al individuo con el grupo a que pertenece, abriendo su mente, la de cada generación, para la recepción del pasado y fundamentando la proyección de la misma hacia el futuro, esto es, hacia la interacción con nuevas y posibles circunstancias. Educar es despertar la conciencia de la noción de esfuerzo colectivo, y de la organización de ese esfuerzo, estudiar en escala nacional y universal, ampliar e intensificar los movimientos del pensamiento individual y colectivo, empujar a la búsqueda de fórmulas de pensamiento nuevas, de aspiraciones comunes que permitan acrecentar nuestras posibilidades de acción a base de nuevas técnicas armónicas con la condición humana. Se necesita saber pensar más, más y mejor cualitativa y cuantitativamente, para poder más, para obtener un equilibrio real entre la experiencia del grupo que se sintetiza en los valores culturales y está señalada por un acrecentamiento aritmético y la competición técnica que progresa según una ley exponencial y refleja, a través de los valores científicos, una modalidad particular de adaptación".<sup>4</sup>

Mientras que numerosos estudios pedagógicos, psicológicos y didácticos han enfocado su atención sobre el desarrollo psicobiológico y social del sujeto y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la niñez y adolescencia, con el objeto de planificar dicho proceso (para organizar pedagógicamente las actividades que corresponden a sus intereses, aptitudes y necesidades), no ha sucedido lo mismo con respecto a la situación del proceso enseñanza-aprendizaje, y con relación a las pautas evolutivas del estudiante universitario. Si bien no se puede establecer taxativamente la edad en que el alumno ingresa a la universidad, sobre

<sup>4</sup> Merani, Alberto: *Psicología genética*, Ed. Grijalbo, México, 1962, pp. 230-231.

todo actualmente, cuando se están dando "mayores oportunidades" a todos los individuos de continuar estudios superiores, normalmente el universitario ingresa en edades que oscilan entre los 18 y 20 años. Edad en que su principal interés se centra sobre sí mismo porque ha logrado ya una mayor ubicación en el mundo externo, especialmente en lo que se refiere a su vocación o trabajo. Es el periodo en que el individuo puede optar por las posibilidades de su vida, elegir una profesión, planificar de modo independiente su actividad, y defender sus juicios y acciones. De este modo, las necesidades sociales y del aparato productivo no han de ser los únicos que determinen los modos y las formas de la enseñanza, sino también hay que tener en cuenta los principios del desarrollo psicoevolutivo del estudiante. El alumno no debe ser visto como un mero objeto de enseñanza, sino como un sujeto con sus propias ideas y sentimientos, es decir, con su propia estructura de personalidad.

## **ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA UNIVERSIDAD**

Con la finalidad de analizar más detalladamente el por qué y las causas de la problemática a nivel universitario, se hace necesario dar un bosquejo general de las mencionadas instituciones para ver cuál ha sido y es la función de la universidad en los países latinoamericanos, cuál su inserción en la sociedad, qué tipo de profesionales ha ido formando, en qué medida éstos han sido capaces de integrarse a la estructura social imperante y hasta qué punto se han transformado consciente y deliberadamente en un factor de cambio.

Lo primero significa definir el rol histórico de la universidad: bajo diversos mecanismos los imperios han utilizado la educación como instrumento para reforzar su dominación y solapar las formas de penetración cultural en América Latina, desde el momento de la creación de las Altas Casas de Estudios en Latinoamérica (Santo Domingo, México, Perú, Argentina, etc.), en las que aparece el modelo de dominación cultural tanto en lo relativo a la organización académica y administrativa, como en la formación del personal docente. Esto resultó en una incapacidad para insertar la universidad en la verdadera problemática social y, en consecuencia, para utilizarla con fines de solución totalizadora y de acuerdo con la evolución emancipadora y de organización impuesta por las luchas progresistas de América Latina. Por el contrario, hubo cierto rechazo para incorporar la cultura latinoamericana: las universidades estaban al servicio de los intereses de la clase dominante, colonizadores y alta burguesía asociada a los primeros.

**"La educación en el periodo de dominación ibérica no fue mucho más**

que, por un lado, la formación de una *élite* (religiosa y laica) de carácter colonial (funcionarios de la corona, clérigos y algunos profesionales que en general continuaban o completaban sus estudios en España o Portugal) —y de allí el temprano desarrollo de las “Universidades” en la región cuya fundación se anticipa al de otros “niveles” de la enseñanza— y por otro, la “evangelización” de las poblaciones autóctonas, esto es, su sometimiento a los valores (religiosos, pero no sólo ellos) del conquistador, y por lo tanto, a éste como clase dominante”.<sup>5</sup>

Durante la independencia y con la aparición de los Estados libres se trató de buscar nuevos lineamientos en otros sistemas educativos, hallándose los nuevos modelos en la universidad francesa, la que manifestó, consecuentemente, resultados semejantes al caso anterior. Nuevamente se trataba de implantar lineamientos técnico-pedagógicos de una sociedad con diferente estructura económica, política, social y cultural, lo que produjo un desfase entre los fines de la universidad y las necesidades del aparato productivo. Educación caracterizada por el enciclopedismo, verbalismo, sobrecargada de información, con una gran desconexión entre disciplinas y ramas de una misma área y dentro de la misma institución. Siguiendo a Vasconi, entendemos que “Los procesos de «Organización Política Nacional»” (a partir de más o menos 1850), de organización de los Estados Nacionales, convirtieron a los aparatos educativos en instrumentos capitales de “integración nacional” y de lucha de la “civilización” (“europeización”) contra la “barbarie”. Esto fue sobre todo visible en aquellos países en que, como en Chile, Argentina y Uruguay, la clase dominante, compuesta fundamentalmente por una burguesía terrateniente y sectores burgueses urbanos ligados al comercio de exportación e importación— sustentaron un claro proyecto de integración al sistema capitalista internacional en rápido desarrollo, a través del mercado internacional hegemónico entonces por Inglaterra”.<sup>6</sup>

De este modo, la clase dominante trató de legitimizar su propia dominación a través de la difusión e imposición de su ideología “europeizante”, por medio de la educación, imponiendo a los dominados su propia concepción de valores.

Es a partir del siglo XX cuando se inicia una progresiva modificación en la universidad latinoamericana en cuanto a su estructura interna, que conduce a una modificación en sus relaciones con el medio social. Durante la crisis del 29, el proceso de industrialización trae aparejada una transformación y diversificación del aparato productivo, y como consecuencia, una recomposición de las clases sociales, lo cual incide a su vez en la

<sup>5</sup> Vasconi, Tomás: “Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina”, en *La educación burguesa, op. cit.*, p. 176.

<sup>6</sup> Vasconi Tomás: *op. cit.*, p. 177.

estructuración de los sistemas educativos como resultado de la necesidad de formar sujetos para ocupar nuevas funciones exigidas por esa estructura social.

Desde la mitad de la década del 50, hasta después del 60, hallamos aspectos que caracterizan el funcionamiento de la universidad en Latinoamérica y que nos darán las pautas y explicarán sus crisis:

a) un proceso de crecimiento y modernización progresiva en los aspectos administrativo-académicos frente a las formas tradicionales de funcionamiento para obtener los cuadros de tipo empresariales.

b) una mayor toma de conciencia del problema político que origina los procesos de reforma universitaria, sobre todo después de la revolución cubana, los movimientos universitarios de México (1968) y Argentina (1969).

c) la necesidad de corresponder la oferta con la demanda presente o proyectada de oficios y profesiones; es decir, preparar los recursos humanos que el sistema demanda. Para ello tendrá que modificarse la distribución de la matrícula por ramas y especialidades, acabando con el predominio de las carreras tradicionales.

d) la implantación de nuevos criterios académicos cada vez más rigurosos para la selección, admisión, graduación, exámenes, etc.

Es decir, a través de esta forma de organización de la universidad se pretende crear una *empresa educacional* orientada sólo a satisfacer las necesidades de la producción por medio de una planificación adecuada y totalmente neutral desde un punto de vista político.

La necesidad de implementar esta universidad-empresa requiere de un mayor número de recursos tanto financieros como humanos, que nuestra universidad posee de manera limitada. Por lo tanto fue necesario contar con el apoyo de organismos extranjeros (O.E.A., BID, Fundación Ford, etc.) con sus proyectos de ayuda técnica y financiera, a través de becas de estudios, implantación de nuevos métodos para adecuar a los intereses monopolistas las tareas de investigación conjunta entre universidades norteamericanas y latinoamericanas.

La dependencia estructural de países menos desarrollados, tanto en los planos político como económico y cultural de los centros hegemónicos del poder, comienza a convertirse en una práctica común en el pensamiento y actos de políticas tecnológicas, periodismo y docencia universitaria, etc.

Este proceso se expresa en la universidad bajo las siguientes condiciones:

a) un nuevo enfoque en el plano administrativo y docente con la finalidad de lograr un uso más eficaz de los recursos financieros, materiales y humanos disponibles.

b) una modificación de las carreras a través de la ampliación de las especialidades tanto en el área técnica como en el de las ciencias sociales.

c) un "ajuste" del producto de la universidad a los requerimientos que demanda el sector productivo.

d) una vinculación más estrecha y dependiente con los centros de producción científica extranjeros, a través de la implementación de programas comunes, financiamientos, becas, profesores visitantes, etc.

Pero a pesar de las "transformaciones" operadas en la universidad, su finalidad se ha mantenido: formar profesionales al servicio de la dependencia.

De allí que debemos especificar qué tipos de profesionales han formado dichas instituciones a lo largo de su desarrollo histórico. Adhiriendo a lo que plantea Fanon<sup>7</sup> podemos considerar tres fases:

En la primera, "...el intelectual colonizado prueba que han asimilado la cultura del ocupante. Sus obras corresponden punto por punto a las de sus homólogos metropolitanos... Es el periodo asimilacionista integral.

En la segunda, "...el colonizado se estremece y decide recordar... Pero como el colonizado no está inserto en su pueblo, como mantiene relaciones de exterioridad con su pueblo, se contenta con recordar... Algunas veces esa literatura previa al combate estará dominada por el buen humor y la alegoría. Periodo de angustia, de malestar, experiencia de la muerte, experiencia de la náusea. Se vomita, pero ya, por debajo, se prepara la risa.

El tercer momento "llamado de lucha el colonizado —tras haber intentado perderse en el pueblo, perderse con el pueblo— va por el contrario a sacudir al pueblo. En vez de favorecer el letargo del pueblo se transforma en el que despierta al pueblo". Literatura de combate, literatura revolucionaria, literatura nacional...

"El intelectual colonizado se dará cuenta, sin embargo, más tarde o más temprano, de que no se prueba la nación con la cultura, sino que se manifiesta en la lucha que realiza el pueblo contra las fuerzas de ocupación".

De este modo, frente a la crisis profunda de la universidad latinoamericana, crisis que se manifiesta por la necesidad de mayor acceso de la población estudiantil, inadecuado funcionamiento académico, estructura docente anacrónica, carencia de métodos y trabajos de investigación que respondan a las características históricas, económicas y sociales de

<sup>7</sup> Fanon, Frantz: *Los condenados de la tierra*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1972, pp. 202-204.

cada uno de los países, etc., nos corresponde preguntar ¿Cuál ha sido la política seguida por la universidad para integrarse al conjunto de los cambios de la estructura social?

No se puede analizar la situación de la educación superior sin partir de un replanteamiento que abarque la finalidad específica, los objetivos y resultados que se le asignen al nivel en general, y a cada uno de sus integrantes en particular, las características y modalidades de los planes y programas de estudio, los contenidos de la enseñanza, la relación maestro-alumno, la organización del postgrado y la investigación.

## **FINALIDAD DE LA EDUCACION**

Toda actividad humana orientada hacia un objeto para transformarlo se inicia siempre en un principio ideal o fin y concluye en un resultado o producto. De este modo, el fin de la educación va a ser la meta ideal que se pretende alcanzar a través de un sistema de educación organizado que conduzca a la transformación real y objetiva del mundo social para satisfacer determinada necesidad humana. Los fines de la educación están determinados por las necesidades de una sociedad, en cuanto al nivel económico, político, social y cultural alcanzado. De modo que a través de ellos se ha de especificar cómo deberá ser la formación del hombre concreto, en un proceso histórico determinado que se va formando por la acción educativa organizada. En este sentido, el desarrollo de un ser social debe verse tanto como un proceso formativo, como una condición del mismo núcleo social. De esta manera, la educación tendrá en cuenta que ni el hombre ni la sociedad son caprichos o actos espontáneos, sino proyectos integradores de diferentes contenidos de conciencia: política, cultural, de relación organizativa de relación afectiva, social y personal, de búsqueda de mayor amplitud de su condición de ser humano. Tanto el conocimiento de los fines de una tarea educativa como la construcción de un nuevo hombre, constituyen la finalidad de toda acción social, acción que apoyada por la universidad, se convierte en un proyecto científico de realizar históricamente la educación.

Así, otra de las finalidades de la educación superior ha de estar orientada a formar los cuadros especializados y con alto grado de calificación para todas las ramas del saber científico. "El desarrollo de la educación superior se encuentra siempre bajo la influencia de la revolución científico-técnica y esto genera una serie de particularidades, una de ellas vinculada al rápido desarrollo de la información y al envejecimiento de los conocimientos adquiridos y la necesidad de su renovación permanente. Es así que las funciones del especialista moderno tienden a adquirir ca-

da vez más un carácter investigativo, independientemente de la actividad que desarrolle y de la rama en que participa".<sup>8</sup>

Es necesario, por tanto, la formación de profesionales aptos y con un alto grado de conciencia y participación capaces de desarrollar un trabajo creador y de resolver tanto los problemas teóricos como prácticos. No se espera sólo un hombre que "conozca y esté al día" de los conocimientos de la ciencia, sino que sea capaz de orientar su actividad práctica hacia los problemas que surjan del proceso productivo.

Planteada de esta manera la finalidad hacia la cual ha de estar orientada la educación superior, podemos considerar que el nivel de formación que se está ofreciendo a las jóvenes generaciones en latinoamérica no ofrece las posibilidades de desarrollar mentalidades críticas y auto-críticas, sino, por el contrario, las siguen condicionando y manipulando por medio de una educación donde tanto los aspectos históricos, económicos y sociales aparecen deformados o más bien encubiertos en los contenidos de la enseñanza y donde el desarrollo ideológico-crítico es sistemáticamente ignorado. El desarrollo de este nivel de conciencia le permitiría al alumno discernir entre los modos de condicionamiento impuestos por determinadas estructuras sociales y los procesos de liberación social e individual para alcanzar el desarrollo de una personalidad nueva, armoniosamente desarrollada con una visión científica de la vida. Concebir al hombre como ser capaz de desarrollar una personalidad madura, como ser capaz de colaborar en el mejoramiento de la comunidad, no lo lograremos en la medida en que se siga fomentando a través de la educación el individualismo y las actitudes pasivas frente a la realidad circundante. Proceso de adaptación que se fortifica en dos niveles: a) la sociedad en general y, b) las instituciones educativas en particular. "De este modo, en el aparato escolar, a través de todo su funcionamiento, se vive cotidianamente una encarnizada lucha, destinada a imponer la hegemonía ideológica de la burguesía, y a impedir, por todos los medios, el desarrollo de formaciones ideológicas antagónicas".<sup>9</sup>

## OBJETIVOS DE LA EDUCACION

La enunciación de los objetivos educacionales debe estar determinada por las condiciones históricas, sociales y por el nivel de desarrollo científico de la teoría pedagógica alcanzado en cada país. Su realización de-

<sup>8</sup> Herrera, Hernández Hermes: "Experiencia y problemática de la unidad de la enseñanza y las investigaciones científicas", en *Revista Internacional de los países Socialistas*, Ed. en español Ministerio de Educación de la República de Cuba No. 2/10/1975, La Habana, Cuba, p. 193.

<sup>9</sup> Vasconi, Tomás: "Aportes para una teoría de la educación", en *La educación burguesa, op. cit.*, p. 326.



pende de las posibilidades concretas de la enseñanza en una etapa de su desarrollo, del tipo de organización de las instituciones, del nivel de formación de los maestros, y de las situaciones concretas donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, los objetivos de la educación deben estar orientados a preparar a "las jóvenes generaciones para vivir en esas nuevas condiciones, asumir las tareas que han de plantearlas, y participar activamente en la vida social y cultural. Pues en su conjunto la sociedad dependerá del grado en que sus miembros sepan realizar su actividad profesional y social al nivel que de ellos exigirán los progresos de la ciencia, la técnica, la economía y la organización".<sup>10</sup>

El problema de definir adecuadamente los objetivos educacionales es de primordial importancia, ya que nos conduce a interesarnos por la calidad de la educación. Los objetivos cumplen la función de orientar las actividades del aprendizaje, tanto en lo que se refiere al tratamiento de los contenidos, como a los medios y actividades que se han de utilizar para adquirir las bases que nos permitan evaluar los logros del aprendizaje en términos de cambio de conducta. Son una forma de prevenir teóricamente, a corto, mediano y largo plazo, los logros de la actividad humana y de la práctica social.

Sólo con una concepción muy clara de los objetivos que pretendemos alcanzar a través de la acción educativa organizada, sabremos cómo orientar al proceso de enseñanza como tarea estructurada por las instituciones, los grupos y los individuos. Así, los objetivos de la educación pueden agruparse en:

- 1) objetivos relacionados con el conocimiento y la internalización de los contenidos.
- 2) objetivos relacionados con el desarrollo de capacidades intelectuales y profesionales.
- 3) objetivos relacionados con el desarrollo de actitudes críticas e ideológicas.

Si bien por un criterio de clasificación se presentan separadamente, estos operan de manera simultánea en toda situación de enseñanza-aprendizaje. Pero el énfasis que cada educador ponga en el desarrollo de cada uno de ellos va a determinar las distintas concepciones del proceso educativo, en relación con la concepción sociopolítica que detenta una determinada estructura social.

La excesiva importancia que hasta el momento se le ha otorgado a través de la educación al desarrollo de lo puramente intelectual, dejando de lado los demás aspectos de la personalidad del individuo, ha traído graves consecuencias: ha fomentado en el educando modos de aprendi-

<sup>10</sup> Suchodolski, Bodgan: *Fundamentos de la Pedagogía socialista*, Ed. LAIA, Barcelona, 1974, p. 102.

zaje memoristas, un marcado individualismo, un profundo sentido de competencia, es decir, se ha tratado de alcanzar un cambio meramente externo en la conducta del sujeto. O sea, más bien se ha producido un proceso de adiestramiento y adaptación en la medida en que se le ha dado mayor importancia a la asimilación de contenidos de carácter meramente informativo, dejando de lado el aprendizaje de una adecuada metodología, procedimientos y técnicas que le permitieran al alumno lograr modos capaces de procesar e internalizar esos contenidos a su modo particular de actividad cognoscitiva.

La valoración que se realice de la enunciación de objetivos concretos que se han formulado tomando en cuenta los factores interactuantes, tanto individuales como sociales, subordina la actividad pedagógica concreta del aula a los fines de la educación. "En el proceso educativo se trata evidentemente de transmitir un conjunto preciso de conocimientos, así como de desarrollar aptitudes precisas y crear capacidades definidas de comportamiento. Sin embargo, se trata principalmente de formar necesidades y aspiraciones, intereses y capacidades, motivos de comportamiento, fuentes de las que la participación activa al servicio de objetivos importantes, así como el deseo de fomentar la habilidad de coexistencia y de participación".<sup>11</sup>

## **PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO**

El desarrollo socioeconómico actual en Latinoamérica exige a la universidad preparación de cuadros nuevos de acuerdo con las necesidades que plantea cada país y cada región en relación a las necesidades concretas de la economía, la ciencia y la cultura. Por lo tanto, el objetivo ha de estar orientado a alcanzar la máxima eficacia en la capacitación.

De este modo, los objetivos de la enseñanza son la base que nos permite soluciones pedagógico-didácticas para la dirección del proceso educativo concreto. De acuerdo con ello podemos hablar de dos tipos de enunciación: a) la que se refiere a los planteamientos generales de la institución, en cuanto a las formas de organización y dirección de la enseñanza, b) la que se refiere a la actividad pedagógico-didáctica adoptada por el maestro para organizar las actividades del aprendizaje.

La primera, o sea las enunciaciones más generales, se han de realizar con base en las siguientes características:

- 1) en relación a la estructuración del contenido de la enseñanza a través de los planes y programas de estudio;
- 2) en relación al aprovechamiento óptimo del proceso docente (ac-

<sup>11</sup> Suchodolsky, Bodgan y Manacorda Mario: *La crisis de la educación*, Ed. Ediciones de Cultura Popular, México, 1975, p. 67.

tividad del maestro y los alumnos, métodos de enseñanza, técnicas de evaluación, etc.), y

3) en relación a las condiciones materiales de las instituciones.

Las segundas, la selección de los objetivos concretos orientados a organizar y dirigir la enseñanza, se han de seleccionar teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1) situaciones concretas donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje;

2) nivel de organización y maduración del grupo al cual está orientado el aprendizaje;

3) características individuales de los integrantes del grupo;

4) contenido de la enseñanza de una determinada disciplina, y

5) evaluación de los logros del aprendizaje y de la actividad docente y de los estudiantes.

En el enfoque y medios de solución que se le dé a estos problemas juega un papel muy importante la elaboración de nuevos planes y programas de estudio asentados sobre una base científica. La organización programática en toda institución educativa es indispensable en la medida en que toma en cuenta las combinaciones y tipos de conocimientos exigidos por el ejercicio de una profesión determinada, mientras que los programas de estudio nos van a permitir determinar los conocimientos generales, sin los cuales no se puede alcanzar tal o cual especialización dentro de un determinado nivel del sistema educativo. Estos han de contemplar la actualización de los contenidos de las asignaturas y la porción de materias teóricas y prácticas que permitan desarrollar un alto nivel de formación en el estudiante.

De este modo, esclarecidos los fines y correctamente enunciados los objetivos institucionales (tanto generales como particulares) se puede dar paso a la elaboración de los programas. El programa no ha de ser una secuencia de enunciados de determinadas áreas del saber, que no pasa del simple conocimiento, informaciones, clasificaciones, generalizaciones y teorías, sino que ha de estar fundamentado en supuestos epistemológicos, filosóficos, antropológicos, históricos, sociológicos y pedagógico-didácticos que son los que van a determinar la función de los contenidos para cada área, asignatura o unidad. De acuerdo con Lobrot,<sup>12</sup> las instituciones educativas actualmente presentan una estructura tal que "... no le permiten partir de los problemas de los educandos puesto que impone programas altamente organizados y planificados que obedecen más a una lógica abstracta que a la lógica de los individuos; se rebaja, pues, aun en lo que a las disciplinas teóricas concierne, a la memorización. Tiende explícitamente a "hacer aprender" hechos que

<sup>12</sup> Lobrot, Michel: *Pedagogía institucional*, Ed. Humanitas, Argentina, 1974., p. 126.

puedan ser, según los casos, literarios, históricos, físicos, químicos, biológicos, etc. Tiende a la información en su forma más superficial. *En definitiva: la totalidad de los procesos puestos en movimiento por la escuela actual, incluida la universidad, se apoyan en la memorización*".

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje no es necesario que el programa abarque la totalidad del contenido del saber en un área determinada, sino que *se adapte necesariamente a los postulados científicos y a las condiciones psicológicas y sociológicas del educando*.

Normalmente han sido organizados de manera analítica por el docente de acuerdo con su visión de la realidad, sin tener en cuenta la concepción del mundo del individuo y del grupo.

Sólo a partir de la situación existencial y concreto, en la que se refleja la totalidad de las aspiraciones del grupo, es que se puede trabajar el contenido programático de la educación. Al problematizar esta situación, ésta se constituye en un desafío que le exige determinados tipos de respuesta, las que se tendrán que dar no sólo a nivel intelectual, sino de la acción.

De este modo, todo programa elaborado dialógicamente supone sustentar una *visión humanista* que reconoce al hombre como sujeto, como ser concreto, insertado en una realidad concreta y en una estructura social determinada.

En nuestras universidades no se ha tomado en cuenta tal situación, ya que normalmente el alumno pasa por cátedras, institutos o departamentos que en la mayoría de las veces no mantienen una adecuada articulación en cuanto al desarrollo y la ampliación de los contenidos programáticos, debido ante todo, a una deficiente planificación de las carreras, por una parte, lo que conduce a repetir contenidos del saber, sin adecuarlos al avance científico-tecnológico-cultural, ni a los requerimientos y necesidades del alumno; por otra parte, son la expresión individual del profesor a cargo de cátedra quien desconoce los fundamentos pedagógico-didácticos para la elaboración de los programas, como así también por la falta de crítica humanística para introducir nuevos lineamientos en ellos. "Los programas sólo proveen las materias y no los contenidos. Indican que es necesario hacer un año de matemáticas, pero no ésta o aquella parte de las matemáticas. Los profesores son pues, amos en sus aulas, y libres de organizar su enseñanza como les plazca, dentro de un marco sumamente vago"<sup>13</sup>

En realidad, cada profesor ha ido creando *su propia* estrategia pedagógica, sus propios métodos, formas y orientaciones de las actividades de aprendizaje. Es necesario trabajar sobre la elaboración y fundamentación de los principios de la teoría de la educación para la enseñanza

<sup>13</sup> Lobrot Michel: *op. cit.*, p. 111.

superior sobre bases científicas, y en relación con el nivel de maduración en cada una de las áreas de conducta del educando, para evitar el traslado mecánico de los principios pedagógico-didácticos de los niveles anteriores del sistema educativo. En este sentido, la didáctica de la enseñanza superior es una ciencia que está dando sus primeros pasos. La tarea de la didáctica de la enseñanza superior debe plantear: a) determinar objetivos de la enseñanza superior en relación a la situación de dependencia y posibilidades de liberación; b) especificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las leyes que lo norman como un proceso dialéctico que no se produce de manera regular, sino en relación a las propias contradicciones de los alumnos (motivaciones, presentación y desarrollo de los temas por parte del maestro, la capacidad de aprendizaje del alumno, experiencias personales directas o indirecta, etc.); c) los modos de trabajo que ha de realizar el maestro en la clase con base en los principios generales del aprendizaje en esta etapa evolutiva. Estos modos van a estar en íntima relación con la concepción que tenga el maestro de la educación como tarea individual y social, el empleo de la técnica, etc.; d) determinar los contenidos programáticos en función del nivel de desarrollo del alumno y de las diversas actividades prácticas que debe realizar; e) formular los modos para organizar el aprendizaje y los métodos que se han de utilizar en la enseñanza para cumplir los objetivos propuestos; f) el empleo de medios y recursos y, g) los modos de evaluación.

El análisis de cada uno de estos apartados tiene importancia para todas las asignaturas de los planes y programas de estudio, que servirán de base y fundamento para las distintas metodologías, o sea para aquellas que estudian los problemas particulares en cada asignatura.

### **Puntos de partida para la elaboración de planes y programas de estudio**

El conocimiento por parte de los planificadores, los funcionarios de las instituciones docentes superiores, de los centros de investigación sobre las necesidades de modernizar la educación de acuerdo con las condiciones presentes y futuras, a través de la implementación de planes y programas que responden a las necesidades reales tanto del individuo como de la sociedad, ha de ser posible en la medida en que pueda:

- 1) realizar un análisis y crítica profunda del estado en que se encuentra la enseñanza superior, por especialidades aisladas y las consecuencias que esto deriva en la formación del hombre;

- 2) relacionar el desarrollo alcanzado por la ciencia y los cambios estructurales que experimenta la práctica social, con la finalidad de perfeccionar la teoría de la enseñanza;

3) elevar a un nivel cada vez más alto la formación técnica y metodológica de investigación y política-ideológica de los estudiantes;

4) analizar el periodo de duración de la enseñanza para cada especialidad, con la finalidad de determinar los límites y alcances de los contenidos programáticos, en lo que a especialidades se refiere;

5) establecer formas de capacitación para los egresados a través de los cursos de postgrado y de acuerdo con las necesidades del sistema productivo;

6) analizar la disponibilidad de recursos humanos, materiales y técnicos de las instituciones;

7) coordinar la práctica docente con las de investigación, dentro de la institución y en relación con las necesidades sociales y productivas;

8) incrementar el desarrollo de planes de investigación sobre la problemática de la enseñanza y la educación, la teoría y la práctica, y la actividad socialmente útil;

9) formar los cuadros necesarios de acuerdo con las demandas del desarrollo social, del desarrollo de la economía nacional, de la ciencia y la técnica, a través de la introducción de nuevos logros en la esfera de la educación y la enseñanza.

De este modo, en la elaboración de los planes y programas se han de tomar en cuenta los siguientes aspectos.

## **1— Plan de estudio**

1.1 Fines de la educación.

1.2 Objetivos generales de la institución.

1.3 Modos de distribución del cuerpo de conocimiento.

1.4 Determinación de los contenidos de las asignaturas.

1.5 Organización de la enseñanza.

1.6 Distribución de las asignaturas en tiempo y su correlatividad.

1.7 Definición del periodo de estudio y periodos de vacaciones.

1.8 Establecimiento de los modos de exámenes generales y finales.

## **2— Programas de estudio**

2.1 Objetivos: clasificación, niveles.

2.2 Contenidos.

2.3 Actividades de aprendizaje: trabajo individual y en grupo.

2.4 Medios y recursos didácticos.

2.5 Métodos.

2.6 Distribución de tiempo para el proceso pedagógico.

2.7 Formas de evaluación, tanto de la actividad del alumno como de la acción docente.

El establecimiento de planes y programas no ha de ser de manera fija, sino que los cambios que se van operando en la sociedad, la ciencia y la técnica, deberán conducir a la elaboración de planes y programas nuevos y al perfeccionamiento de los ya vigentes: puesto que el progreso constante de la ciencia va planteando nuevos problemas en la esfera de la enseñanza, con la finalidad de ofrecer a los estudiantes determinados conocimientos en un campo concreto del saber, en relación con el grado de desarrollo y las perspectivas de una determinada rama de la ciencia.

Debemos analizar este problema desde una doble dirección: a) la superación constante de los cuadros docentes, b) el desarrollo de la actividad de los grupos de trabajo en relación al grado de conocimientos anteriores que tenga el alumno y a sus intereses y capacidades.

## **CONTENIDOS**

El carácter abstracto de la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo conduce al conocimiento de fenómenos, clasificaciones, leyes, teorías, etc., sobre los cuales los alumnos si bien no tienen la información de los conocimientos recibidos, no pueden emplearlos directamente para la transformación de la realidad. La formación profesional de todos los que egresan de las instituciones superiores es de poca operatividad, ya que los conocimientos recibidos son de escasa o nula aplicación en las tareas productivas y en la vida social en general. Así, la experiencia más traumática del egresado universitario en el momento de enfrentar su actividad profesional se debe en la mayor parte de las veces a que está obligado a reaprender su profesión en el mundo del trabajo. En esta medida, nos damos cuenta que la universidad conduce a una "ilusión" bajo el mito de una formación y especialización en determinada rama del saber que permitirá al individuo encontrar un lugar en la escala social.

El carácter abstracto de la educación tiene sus manifestaciones específicas en el desarrollo y estructuración de sus contenidos, en el empleo de métodos pedagógicos y el tipo de exámenes. Pero podemos reafirmar la inutilidad de los contenidos de la enseñanza dado que "la única exigencia es que éstos pertenezcan a un mismo todo, que haya una progresión en la cantidad de conocimientos impartidos, pero no que éstos sean conocimientos reales. Es notable comprobar que, una vez salidos de la escuela los individuos olviden los conocimientos aprendidos en ella, porque fuera de ella éstos no precisan ser usados, no hay estímulos externos para el uso de conocimientos; la única utilización que tienen éstos es para responder en los exámenes, es decir, para poder permanecer en el sistema. El contenido ideológico de los conocimientos humanistas y el dog-

matismo de las ramas “científicas” los descalifica para una correcta comprensión de la realidad”.<sup>14</sup>

Habíamos hablado en la primera parte del trabajo de cómo la clase dominante no sólo transmite, sino que también impone su propia ideología a través de las distintas formas de control del aparato estatal. Una de las formas de la imposición de la ideología dominante por medio de la educación se manifiesta a través del desarrollo de contenidos particulares del saber, a través de los cuales la política, la economía, la lucha de clases, etc., aparecen deformadas o disfrazadas.

“Mientras más educación consume un individuo, mayor es el «acervo de conocimientos» que adquiere, y más se eleva en la jerarquía de los capitalistas del conocimiento. Así, la educación define una nueva estructura de clase para la sociedad dentro de la cual los grandes consumidores de conocimientos —aquellos que han adquirido un gran acervo de conocimientos— pueden alegar que tienen mayor valor para la sociedad. Ellos representan los valores de primera en la cartera de capital humano de una sociedad, y a ellos queda reservado el acceso a los instrumentos más poderosos o escasos de la producción”.<sup>15</sup>

Abordar el problema de los contenidos significa plantearlo en función de los fines y objetivos educacionales de acuerdo con el grado de desarrollo de la sociedad, y distinguirlo de los métodos y técnicas empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para transmitir determinados contenidos del saber.

El establecimiento de los contenidos en los planes y programas de estudio debe ser realizado no para satisfacer sólo las necesidades presentes, sino las de una planificación educacional a corto, mediano y largo plazo, teniendo en cuenta:

- a) desarrollo económico del país;
- b) expansión cuantitativa del nivel;
- c) poder de atracción y retención del nivel;
- d) mejoramiento de la calidad de la enseñanza;
- e) avance de la ciencia y de la técnica.

De esta manera, en la organización de los contenidos programáticos debemos tener en cuenta dos características:

a) “*Continuidad*. Las diferentes materias científicas deben ser presentadas en la enseñanza, de la primera a la última clase, sin interrupción sustancial, aún con la alternativa de los puntos focales interdisciplinarios, a fin de no hacer excesivo el número de materias.

b) “*Progresión*. Los diferentes elementos de una misma disciplina

<sup>14</sup> Labarca, Guillermo: *op. cit.*, p. 80.

<sup>15</sup> Illich, Iván: *Alternativas*, Ed. Cuadernos de Joaquín Mortiz, México, 1977, p. 107.



y el orden según el cual son eventualmente introducidos en la enseñanza, deben tener en cuenta tanto la constitución progresiva de las estructuras elementales de los alumnos, como el hecho de que los conceptos científicos forman una estructura ordenada jerárquicamente".<sup>16</sup>

Estos aspectos que se han de tener en cuenta en la organización de los contenidos programáticos serán tanto para las carreras estructuradas por ciclos, áreas o de tipo lineal, para permitir un aprendizaje de conceptos científicos cada vez más elevados, partiendo siempre de la experiencia previa y del nivel de conocimiento que tengan los alumnos y establecer un adecuado equilibrio entre aspectos teóricos y prácticos, actividades realizadas por el maestro, los alumnos y el grupo, etc. "Una pedagogía que afirma como centro del proceso educativo la formación de un hábito de razonar de tipo científico, no puede conceder absolutamente la confusión de los planes, y por eso todo aquello que no corresponda al estado actual de las ciencias, o que se coloque, en cualquier forma, fuera del dominio del estudio científico, no podrá ser integrado en el cuadro de la enseñanza públicamente constituida, sino con la mención explícita de su subjetividad y de su relatividad, de su relación inmediata como un medio determinado y con una ideología particular".<sup>17</sup>

Establecidas la secuencia y la organización de los contenidos a través de una adecuada planificación curricular, el traducir dichos contenidos en conductas en la clase para organizar las experiencias de aprendizaje y el controlar los resultados obtenidos frente a los objetivos que se hubieran fijado, son tareas conjuntas del maestro y los alumnos. De este modo, los contenidos programáticos no pueden ser escogidos aisladamente por una de las partes que integran el proceso de aprendizaje, en este caso el educador, sino que será a partir del conocimiento de la realidad social, de los fines y objetivos de la educación y de la visión del mundo que tengan los educandos, que ha de realizarse su selección y organización.

Así, uno de los problemas que se ha mantenido en la educación superior, en cuanto a la organización y selección de sus contenidos, ha sido su carácter enciclopédico y de uniformidad, inadecuada fundamentación psicológica y sociológica y falta de correspondencia con los adelantos de la ciencia, la técnica y las necesidades productivas. Según Lafourcade, esto se ha debido a la "Ausencia de una explícita y precisa formulación de objetivos que enmarque el tipo de producto que se desearía lograr; desconocimiento de las alternativas más plausibles para efectivizar dicho producto; inexistencia de una estructura administrativo-técnica, que determine a través de una metodología de participación de diversos es-

<sup>16</sup> Suchodolski, Bodgan y Manacorda, Mario: *op. cit.*, pp. 98-99.

<sup>17</sup> Suchodolski, Bodgan y Manacorda, Mario: *Ibidem*, p. 101.

tamentos, las pautas que posibilitarán la coherencia y organicidad curricular que se pretende".<sup>18</sup>

El problema que se le presenta a la pedagogía es el de responder a las siguientes preguntas: ¿Qué porción de totalidad del campo de los conocimientos científicos pasará a formar parte del contenido de la materia de enseñanza?, ¿Cuáles son los principios y criterios que se han de tener en cuenta para la selección y organización de los mismos?

Estos aspectos se han de considerar tanto para la organización del contenido de la enseñanza en el nivel de su conjunto, como para la organización de una asignatura dentro del marco de la institución. En ambos casos, el tratamiento del problema se analizará atendiendo a que no es posible abarcar la totalidad de los conocimientos que hacen a un campo científico: el problema consiste en seleccionar sólo aquellos conocimientos que nos permitan alcanzar las finalidades propuestas, en un tiempo determinado y de acuerdo con las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Esto no significa que se pretenda dar a los alumnos, a través de la educación una visión parcializada del conocimiento, sino que tal selección debe estar orientada a brindarle al alumno, dentro de una perspectiva político-económico-social, la formación teórico-práctica suficiente que le posibilite alcanzar óptimos resultados en el desempeño de su profesión. De este modo, "el contenido de la enseñanza se establece no como resultado de la intervención volitiva de algunos pedagogos, cátedras o centros docentes, sino que se elabora en el proceso del desarrollo histórico de la educación como fenómeno social colectivo y halla su expresión en los documentos correspondientes: planes y programas de estudios...".<sup>19</sup>

En cuanto al segundo aspecto y ya en el terreno concreto del aula, el problema se totaliza en los cuestionamientos de qué enseñar y para qué enseñar. El primer aspecto tiene relación directa con el contenido de la materia de enseñanza, con la extensión y profundidad de los conocimientos, actitudes y habilidades que los alumnos han de adquirir en el proceso de enseñanza-aprendizaje organizado; el segundo, con el nivel de operatividad de los mismos, en su práctica social e individual.

## RELACION MAESTRO-ALUMNO

Plantear el problema de la relación maestro-alumno descontextuado de la problemática general de la universidad y de la sociedad, sería par-

<sup>18</sup> Lafourcade, Pedro: *Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior*, Ed. Kapelusz, Argentina 1974, p. 48.

<sup>19</sup> Rudenko Ivanorna, Raisa: "Acerca de la pedagogía de la educación superior", en *Ciencia de la Educación*, No. 6, junio de 1974, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba, p. 35.

cializar su nivel de análisis, ya que las situaciones problemáticas y de tensiones que se manejan en esta relación no son más que el reflejo de la crisis institucional y social. De modo que no sería posible modificar una situación aislada, es decir, lograr un nuevo tipo de relación pedagógica manteniendo la estructura tradicional del sistema educativo. En los últimos años se han producido cambios en el modelo social y, por consiguiente, en las condiciones de vida, lo cual ha repercutido en la situación educativa. Pero la gran masa de maestros permanece apegada a formas de comunicación pedagógicas tradicionales. Podríamos resumir la acción del maestro en una: ser un informador y trasmisor de la ideología del sistema. Cada maestro es quien determina la organización del curso y los alumnos no sólo desconocen los objetivos, contenidos y metas, lo cual ya los coloca en una situación de desigualdad con respecto al maestro. Pero en el desempeño de su actividad, tanto maestros como alumnos se hallan sometidos a diferentes formas de presiones administrativas y académicas (horarios fijos de clases y de exámenes, tiempo determinado para el desarrollo y cumplimiento del programa, distribución rígida de las materias, exámenes y notas escolares, exigencias de ingreso, reuniones, aplicaciones de medidas disciplinarias, etc.), que sólo le permiten una mínima libertad en el desempeño de su rol.

De este modo, el docente tiene tres objetivos que definen toda su pedagogía: la conformidad y el cumplimiento de un programa previamente establecido, la obtención de la obediencia y el éxito en los exámenes con relación al desarrollo de determinados contenidos manejados de manera acrítica, histórica, etc., lo cual va a repercutir en su actividad y en el tipo de comunicación dentro del aula. Para alcanzar dichos objetivos el maestro desarrolla formas de comunicación represivas, lo cual incide en su modo de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en un criterio de autoridad represivo donde el maestro desarrolla el papel de enunciador y repetidor, y el alumno de agente consumidor. Así, los contenidos programáticos que va desarrollando en el curso se basan en situaciones ideales —en cuanto no los contextúa en la situación real del aprendizaje—, y los toma directamente de modelos extranjeros, pero partiendo siempre de una base común: el alto nivel de abstracción de dichos planteos, tanto en el nivel teórico como en la actividad práctica dentro del aula. Este alto nivel de abstracción de los contenidos de la enseñanza provoca que el alumno se desconecte de la práctica socioeconómica y de la problemática nacional. Situación educativa que no aparece como un hecho casual, sino que responde a las necesidades de la política imperante: el de obtener un producto universitario determinado, es decir, un tecnócrata y no un individuo formado de tal manera que sea capaz de operar sobre la realidad, no a través de la sim-

ple especulación teórica, sino a través del manejo y empleo de los instrumentos necesarios para operar sobre la misma.

El empleo de esta forma de enseñanza sería una manera solapada de adoctrinamiento con la finalidad de que el alumno acepte el sistema político representado, en este caso, por el maestro. De este modo, el maestro que hace cumplir autoritariamente un determinado programa que se oriente a la adquisición de conocimientos y automatismos, y para verificar la cantidad de conocimientos almacenados por el alumno, recurre al examen como otra de las formas de coacción. Así, "el individuo que ha aprobado exámenes y obtenido diplomas, no ha adquirido quizá nada desde el punto de vista psicológico e intelectual, tal vez incluso se ha deformado, pero tiene, de cualquier manera, el pase que le permite llegar a tal oficio o a tal posición".<sup>20</sup>

De este modo, las técnicas de evaluación empleadas se orientan sobre todo a medir la *cantidad de conocimientos* aprendidos por el alumno durante un periodo lectivo o a lo largo de toda su carrera.

Replantear un nuevo enfoque del proceso de evaluación educativa no implica sólo la implementación o empleo de nuevas técnicas, sino sobre todo un cambio de actitud del maestro y del grupo hacia la forma y el sentido de este proceso en el nivel superior. Plantear la educación como proceso *integral, continuo, sistemático y gradual* para detectar los cambios producidos en la conducta, tanto de los educandos como del maestro, será posible en la medida que a través de dicho proceso podamos:

- a) analizar hasta qué medida se han alcanzado los objetivos propuestos;
- b) determinar el nivel de aprendizaje alcanzado por el grupo;
- c) detectar las dificultades del aprendizaje, desde un punto de vista individual y social;
- d) analizar el nivel de operatividad de la labor docente;
- e) detectar los aspectos institucionales (académicos y administrativos) que dificultan dicha actividad.

Por ello, toda evaluación que tome en cuenta el proceso de aprendizaje como un elemento totalizador y se basa en aspectos científicos nos ha de permitir:

- a) pronosticar el nivel y posibilidades reales del aprendizaje;
- b) diagnosticar las fallas y dificultades de dicho proceso;
- c) desarrolla técnicas adecuadas que nos permitan realizar una buena orientación en función del diagnóstico y el pronóstico ejecutado.

Si bien la evaluación ha sido una de las medidas de coacción empleadas por el maestro para controlar el grado de "rendimiento" de los con-

<sup>20</sup> Lobrot, Michel: *op. cit.*, p. 124.

tenidos cognoscitivos; emplea, además, otros mecanismos de control o medidas disciplinarias más sutiles (agresión directa o indirecta, desvalorización del sujeto frente al grupo, etc.), que van deteriorando progresivamente las formas de comunicación dentro del aula, como así también inciden en el nivel motivacional del estudiante frente a las materias en particular y a la carrera en general.

Plantear una nueva relación pedagógica y ubicar la relación dialéctica maestro-alumnos, será posible en la medida en que se tomen en cuenta los aspectos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje no es solamente la transmisión de información de determinadas áreas del saber que pueda realizar un maestro en un determinado grupo de alumnos, sino que a través de la acción didáctica organizada, tanto maestros como alumnos serán capaces de desarrollar habilidades que les permitan alcanzar modos creativos de procesar información, para enfrentar un problema, captar un proceso y comprender sus cambios y desarrollo. De este modo, en el nivel superior y dentro de cada campo científico lo que interesa no es la cantidad de conocimientos que el alumno haya adquirido y acumulado, sino el manejo que pueda hacer de los mismos para poder indagar y actuar sobre la realidad. Tomar en consideración sólo el primer aspecto nos va a conducir a un proceso de adaptación-domesticación del sujeto educativo, manifiesto en las actitudes de rechazo hacia las materias enseñadas, en la falta de capacidad para tomar iniciativas, en el olvido a corto plazo de los conocimientos aprendidos de manera superficial, etc.; mientras que la importancia que se dé a la posibilidad de que el alumno es capaz de establecer el nexo entre conocimientos práctica social-acción, nos conducirá al desarrollo de una personalidad madura e integrada.

“Esta formación (de la personalidad) no es únicamente individual y subjetiva, sino una operación compleja en la que los elementos individuales y subjetivos se asocian a los elementos de masa y objetivos o materiales con los que el individuo se encuentra en una relación de acción recíproca. Si bien la síntesis de estos elementos es individual, ésta se realiza por medio de una actividad que está en conexión recíproca con el exterior —la naturaleza y los otros hombres— realizando una mejor ética que sería en vano considerar individual”.<sup>21</sup> De este modo educar es desarrollar una personalidad estable, tanto individual como social; de allí que todo trabajo didáctico ha de ser más que una tarea instructiva: un trabajo educativo. Sólo a través de una adecuada formación del personal docente podremos transformar el enfoque de la acción educativa; formación que ha de contemplar los siguientes niveles: formación básica

<sup>21</sup> Lombardi, Franco: *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, Ed. A. Redondo, Barcelona, 1972, pp. 43.44.

en un área determinada, formación metodológico-práctica y formación social-ideológica que le ha de permitir desarrollar el proceso del aprendizaje como actividad de cambio, tanto individual como social. "Enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, pero no sólo por el hecho de que cuando haya alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza".<sup>22</sup>

Para alcanzar tales propósitos es necesario redefinir tanto la acción del maestro como del alumno, es decir, lograr un cambio de actitud frente al mundo, ya que el maestro que ha alcanzado un alto grado de conciencia es capaz de actuar como elemento de unión entre el ambiente y el educando. El verdadero aprendizaje se produce como una interacción dialéctica entre sujeto y objeto, cuando el sujeto es capaz de incorporar e internalizar determinados contenidos del saber, que lo conduzcan a una transformación del objeto, proceso en el cual el mismo sujeto se va modificando. Así, todo aprendizaje como proceso significativo le ha de permitir a los participantes del mismo descubrir sus posibilidades de acción, como así también el conocimiento de la tipología de perturbación social (bloqueos, incomunicación, imposibilidad de interrelación y crítica, estereotipos, ansiedades, defensas, etc.), y que a través de él le permitirá al grupo superarlas y poder realizar una adaptación activa a la realidad. Todo proceso de aprendizaje constituye una actividad grupal en el sentido de ser una planificación de la actividad que ha de conducir a un proyecto de acción a través del planeamiento de los objetivos, por medio de una interrelación dialéctica entre teoría y práctica, con la finalidad que los participantes puedan incorporar formas metodológicas e instrumentos de indagación para operar sobre la realidad. No sólo se ha de orientar a investigar los aspectos de contenidos de una materia o área específica dentro de un campo científico determinado, sino investigar y problematizar los fenómenos de la enseñanza misma. En la medida en que se pueda establecer un contacto directo entre los contenidos de la enseñanza y la realidad, el binomio maestro-alumno podrá ir confrontando y verificando si los contenidos teóricos son válidos o no, para de este modo, poder ir redefiniendo cada una de las materias y la carrera en su totalidad, con base en las posibilidades reales de la universidad.

De este modo, al plantear una nueva acción por parte del maestro, acción que impone diálogo que se ha de orientar hacia una superación de las propias contradicciones, el binomio maestro-alumno se ha de com-

<sup>22</sup> Bleger, José: *Temas de Psicología (Entrevista y grupos)*, Ed. Nueva Visión, Argentina, 1977, p. 58.

prometer de manera cada vez más crítica en su papel de sujetos de la transformación. El maestro deja de ser la figura autoritaria para transformarse en guía y orientador del alumno y de sus propias experiencias de aprendizaje. Que no sea el maestro el que dicta el curso transmitiendo sus propias vivencias y experiencias, sino que parta de esta nueva concepción para que sea el alumno el que experimente, cuestione y organice sus propias experiencias de aprendizaje, en relación con sus motivaciones, guiado y asistido por el docente.

Así la actividad del maestro se ha de orientar:

a) planear y organizar cooperativamente las actividades del aprendizaje en función de las metas acordadas;

b) mantener constante el nivel motivacional individual y grupal que permitan alcanzar los objetivos educacionales;

c) desarrollar en el alumno una personalidad armónica e integral a través de una educación científicamente organizada, basada en los avances de la pedagogía, la didáctica y la metodología de las distintas asignaturas;

d) fundamentar críticamente el dominio y consolidación de los conocimientos en la actividad teórico-práctica como forma de trabajo útil en y para la sociedad, que ha de servir como punto de partida de todo nuevo conocimiento, para superar las formas de cultura alienada y alienante;

e) desarrollar el trabajo grupal como forma de cultivo de la personalidad individual que le permita analizar críticamente la realidad para insertarse como sujeto en el proceso histórico.

El trabajo docente es una actividad científica (aunque no se la ha tomado de esta manera) que requiere la preparación teórica y práctica, no sólo como especialidad, sino como conjunto de disciplinas pedagógicas, cuyo conocimiento es indispensable para lograr un alto nivel de formación en el estudiante.

## **INVESTIGACION**

La posibilidad del avance de la ciencia y de la tecnología está determinado en gran medida por la actividad que en el campo de la investigación pueda realizar la universidad, la cual, aparte de formar especialistas altamente calificados en los diferentes dominios del conocimiento científico, ha de realizar investigaciones de tipo científico que permitan enfocar la totalidad de los problemas nacionales.

De este modo, la tarea investigativa en la universidad se orientará:

a) colaborar en el avance de la ciencia y de la técnica;

b) desarrollar la base de la educación y garantizar un alto grado de calificación de la enseñanza a través del perfeccionamiento constante de los cuadros docentes;

c) lograr la incorporación progresiva de los estudiantes a la tarea investigativa para, de esta manera, ir formando los cuadros científico-docentes en las propias universidades.

Así, la tarea de la investigación no puede quedar relegada solamente a los centros o institutos creados para tal fin, sino que también es una actividad a desempeñar en la misma cátedra bajo la dirección de maestros que participen en el trabajo de investigación. De este modo, es necesario redefinir el enfoque de la investigación en el nivel superior como una actividad científica, pedagógica, teórica y práctica que ha de preparar a los jóvenes especialistas de acuerdo con la revolución científico-técnica, ya que el desarrollo de la ciencia y de la técnica de cualquier país se determina en cierta forma por la actividad científica investigativa que se desarrolle en la universidad, la cual debe ir ampliando cada vez más las investigaciones científicas relacionadas con los problemas de la economía nacional.

De este modo, tanto la ciencia y la técnica como la tarea de investigación en un país no puede verse como hecho aislado o como una actividad independiente de la persona de un investigador o grupos de éstos, de la situación grupal de la misma, sino que como toda otra práctica social debe ser interpretada y evaluada bajo las condiciones reales y concretas en que ésta se produce. "Así, entre la ciencia y la técnica y los otros niveles de la sociedad, existe una *interdependencia estructural y funcional*, se teje una compleja *red de interacciones*. Cambios en un orden o instancia influye en los otros, en grados, con ritmos y direcciones variables; y también en los desarrollos socio-históricos más amplios".<sup>23</sup>

En este sentido sería necesario señalar ciertas condiciones que afectan a la tarea de la investigación de las ciencias sociales o humanísticas en latinoamérica:

a) carencia de una metodología propia capaz de solucionar los problemas específicos de cada país;

b) subordinación científica de la universidad a los modelos educativos de los países desarrollados;

c) escasos recursos materiales y humanos que impiden la realización de la tarea investigativa;

d) éxodo de cerebros impuesto por la propia política de predominio;

e) falta de publicaciones y de divulgación de los trabajos científicos que por su orientación no encuentran cabida en los organismos de difusión correspondientes.

<sup>23</sup> Kaplan, Marcos: *La ciencia en la sociedad y en la política*, Ed. Sep Setentas, Secretaría de Educación Pública, México 1975, p. 31.



## **Carencia de una metodología propia**

La etapa del capitalismo europeo y posteriormente norteamericano han determinado en Latinoamérica el establecimiento de formas de vida, los usos y las costumbres de la población en general y, en el plano científico-pedagógico, esta dependencia se manifiesta por la incorporación de teorías y métodos, la asistencia técnica, actividades de investigación conjunta entre las universidades latinoamericanas y las de las sociedades capitalistas desarrolladas: situación que ha conducido a reforzar la dependencia en el plano de la investigación y en el desarrollo de la ciencia y la técnica latinoamericana, en la medida que se produce una desconexión entre las tareas de la investigación y las necesidades del medio, del sistema productivo y educativo. Para Cirigliano, la propia situación de dependencia "...nos impide ver, cuando intentamos establecer nuestra propia política científica, que partimos de entrada de categorías ajenas, por ejemplo al distinguir entre ciencia básica o pura y aplicada. Repetimos una distinción que corresponde a los intereses de otros países. Si para otros países (que dominan a la América Latina) la física, la matemática, la química son ciencias básicas, para nosotros los latinoamericanos en proceso de liberación, es ciencia básica la filosofía y la política, a los que subordinan aquellos".<sup>24</sup> Sin embargo, creemos que la situación problematizadora es más amplia ya que si bien necesitamos partir de una base crítica también necesitamos asegurar la producción de esas ciencias básicas.

La investigación científica debe estar orientada a solucionar las necesidades de la sociedad y establecer una estrecha relación con las empresas del Estado, los requerimientos del campo, de la industria, de la educación, etc. En suma, debe estar vinculado a la situación económica, política, tecnológica, social y cultural de cada país, y de cada región. De allí que no se pueda improvisar en el terreno de la investigación como así tampoco repetir esquemas o experiencias de otros países que no tienen la misma idiosincracia que nuestras sociedades, sino que se han de desarrollar y llevar a cabo programas de investigación que contribuyan a salir de la situación de dependencia.

## **Subordinación científica de la Universidad a los modelos educativos de los países desarrollados**

El hecho de la carencia de una metodología propia en el campo de la actividad científica, capaz de enfocar la problemática general de los países latinoamericanos en proceso de transformación, conduce a la ta-

<sup>24</sup> Cirigliano, Gustavo: *op. cit.*, p. 47.

rea investigativa a imitar modelos de los países desarrollados. Motivo por el cual no se llega a analizar las situaciones nacionales a través de un enfoque integrado y un examen crítico sobre las relaciones de las ciencias y la tecnología, la historia, la sociedad, la política y la economía. En consecuencia, nuestra investigación al emplear modelos importados y ajenos a nuestra realidad particular, no se integra como parte de nuestras estructuras internas y al conjunto de estrategias y propuestas de soluciones, impidiendo de esta manera desarrollar la investigación en relación con los problemas de cada país. De este modo, se acentúa la dependencia a través de la importación de instrumentos y procedimientos. Por ejemplo, podemos analizar este problema en el área de la educación donde se aplican o repiten determinadas teorías pedagógicas, taxonomías, modos de elaboración de la currícula, sistemas y técnicas de evaluación, etc., sin haber realizado previamente un análisis ideológico del contenido de las mismas.

### **Limitados recursos materiales y humanos**

Dentro de los planes y programas de estudio de las universidades podemos ver la carencia de contenidos teórico-prácticos que puedan ir formando progresivamente desde los primeros cursos en la actividad de investigación al estudiante, por una parte, como así también la desconexión entre los institutos de investigación y las escuelas y facultades, por otra parte. Así, la actividad docente-investigativa debe estar inmersa en la cátedra, seminarios, laboratorios, etc., en los cuales puede ponerse al estudiante en contacto con los trabajos científicos y a través de los cuales sea capaz de aplicar en la práctica su conocimiento y alcanzar respuestas científico-técnicas, a través del empleo del método científico frente a los problemas sociales y de la producción. De este modo, para el estudiante tanto la enseñanza como la investigación deben ser actividades que se relacionen, por exigencias tanto científicas como pedagógicas.

Esta situación va generando progresivamente no sólo un déficit en cuanto a la formación de futuros investigadores, sino también una falta de motivación, tanto en los maestros como en los alumnos, para orientarse a la práctica científica. O sea, no existe una concordancia entre una de las tareas específicas de las instituciones universitarias, la investigación, y el producto que lanza a la actividad de producción social, en las distintas ramas del saber. Considerando que toda tarea de investigación modifica no sólo al investigador, sino también al objeto de estudio "...el que a su vez es investigado en la nueva condición modificada. Con ello se da una praxis en la que el investigar es al mismo tiempo operar,

y el actuar resulta una experiencia enriquecedora y *enriquecida por la reflexión* y la comprensión".<sup>25</sup> La participación del estudiante en la tarea de la investigación, bajo la orientación de los maestros, le permite detectar y analizar los resultados de su propia actividad, ampliando cada vez más sus intereses y desarrollando actitudes creadoras hacia la ciencia y a la especialidad relacionada.

De este modo, con la mirada puesta ya sea en Europa o en los Estados Unidos, se han ido desarrollando las investigaciones y formando un tipo de profesionales de acuerdo con los intereses que convienen a las metrópolis. Por ejemplo, en vez de estudiar el problema de la medicina con relación a determinados tipos de enfermedades orientadas por la situación del subdesarrollo, la incipiente industrialización, el mejoramiento del agro y de la industria, la situación de la ciencia filosófica y pedagógica, etc. tendiente a lograr nuestra autonomía científica y cultural, se enfocan programas de investigación que sólo sirven para aumentar el ingreso de los grupos dominantes o para estructurar formas solapadas de dependencia (BID, IBM, Fundación Ford, etc.).

Este déficit de profesionales en determinadas áreas de conocimiento está íntimamente relacionado con el presupuesto que se destina para la investigación. Dichas anomalías se pueden considerar en cuanto a las superposiciones de organismos orientados casi a la misma actividad (Centros, Institutos, etc.), aumento de cargos, falta de capacidad operativa y administrativa en las instituciones, etc. Por ello no sólo es necesario ampliar los recursos materiales y humanos destinados a la investigación y por ende los recursos económicos en el área de la educación para hacer frente a las demandas tanto internas, como externas de las propias universidades.

Esta situación se relaciona también con la proporción del número de graduados universitarios que emigran de los países, de manera global y en relación a determinadas ocupaciones. Emigración que no es igual en aquellas profesiones en que existe un exceso de oferta, que en aquellas caracterizadas por un déficit de profesionales capacitados.

Así, para alcanzar un mayor desarrollo en el campo de la investigación se requerirá cada vez más de personal altamente capacitado, que sólo será posible en la medida en que sea la propia universidad la que se oriente a organizar programas de perfeccionamiento a nivel de docencia e investigación, aumento del número de postgrado de acuerdo con las necesidades de los propios países, becas de estudios, etc. que permitan el avance científico, investigativo y pedagógico, del personal en ejercicio. Como así también será tarea orientar una política de estímulo

<sup>25</sup> Bleger, José: *Psicohigiene y psicología institucional*, Ed. Paidós, Argentina, 1974, p. 68.

y afianzamiento para los investigadores en el país, como de recuperación del personal altamente capacitado que ha emigrado.

### **Exodo de profesionales impuesto por la propia política de predominio**

La falta de una planificación económica y por consiguiente educativa que permita prevenir por lo menos dentro de los diez o quince próximos años los recursos humanos necesarios para las distintas ramas productivas, conduce a que gran número de egresados ocupen cargos inferiores a su nivel de formación o emigren a las regiones urbanas más importantes dentro del propio país, o bien a los países desarrollados donde se le brindan mejores oportunidades laborales. El inadecuado empleo de los recursos humanos se puede deber a los siguientes factores:

a) deficiente número de egresados universitarios o a falta de demanda efectiva en determinadas profesiones a pesar de la necesidad de sus servicios de acuerdo con el desarrollo del país. Este último aspecto nos indica el hecho de que los requerimientos de los recursos humanos no se debe determinar sólo a partir de la demanda efectiva;

b) inadecuada distribución interna del personal científico y técnico. Este proceso de emigración interna del personal capacitado produce fuertes desequilibrios regionales al concentrarse en ciertas zonas, especialmente en las capitales y los principales centros urbanos. Situación que se presenta con mayor intensidad en ciertas ocupaciones tales como la medicina, agronomía, investigación, educación, etc.;

c) elevado número de profesionales que emigraron a los países desarrollados por la dificultad de encontrar empleo en los países de origen, podemos citar por ejemplo que "de 1961 a 1970 emigraron hacia Estados Unidos un total de 61.774 profesionales y técnicos... A este flujo emigratorio contribuyeron en una gran medida México, Argentina y Colombia (esto sin considerar el caso cubano por el carácter especial de la emigraron de dicho país). Asimismo la República Dominicana, Brasil y Haití aportaron contingentes considerables a este movimiento migratorio".<sup>25</sup>

Por lo tanto, para evitar la pérdida de profesionales sería necesario:

a) planificar adecuadamente los recursos humanos que necesita cada país con la finalidad de orientar la educación superior hacia determinadas profesiones;

b) relacionar cada una de las carreras con las necesidades nacionales

<sup>25</sup> "Exodo de profesionales y técnicos en los países latinoamericanos", Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC). Tercera reunión del CIECC del 31 de enero al 5 de febrero de 1972; Panamá, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, No. 2, 1972, México, p. 66.

y regionales intensificando de este modo un tipo de formación científico-técnica de acuerdo con el conocimiento nacional y universal;

c) establecer progresivamente la formación del postgrado de acuerdo con la demanda en cada rama del saber y previo estudio y planificación de la ocupación de dichos profesionales.

d) otorgar mayores facilidades de investigación y de perfeccionamiento constante al personal científico y técnico, a través de congresos, seminarios, intercambio de profesionales a nivel nacional e internacional, etcétera.

### **Carencia de publicaciones y de difusión de los trabajos científicos**

La actividad de publicación, difusión de trabajos científicos, el registro y catalogación de trabajos de investigación nacionales y el conocimiento que sobre este material tiene la comunidad investigadora, es otro de los problemas fundamentales que deben enfocar las instituciones de nivel superior en Latinoamérica.

La publicación de trabajos científicos pueden servirle al investigador como medio para obtener ascenso en su actividad profesional dentro de la jerarquía académica, "... aunque la educación superior está organizada en forma primaria como un sistema de enseñanza, y aunque la actividad regular del individuo sea manifiestamente su labor como maestro, el punto principal del ascenso en la carrera es, de hecho, el proceso de "producción"<sup>27</sup> de trabajos científicos.

De este modo la actividad del científico y del intelectual en general se ha de orientar hacia dos tipos de receptores: de la comunidad científica y de la comunidad en general.

El primer apartado le ha de permitir al investigador dar a conocer su propia actividad científica a la comunidad investigativa en general y a su vez participar en el propio movimiento científico-pedagógico de la universidad, revisando críticamente la tarea educativa desde un punto de vista interdisciplinario. Así, "los intelectuales en general pueden aportar, en términos de su especialización profesional en la creación, la transmisión y la crítica de cultura, ideología, ciencia y técnica y, por lo tanto de sus aptitudes para la producción de ideas, conocimientos e instrumentos, y para tareas de dirección, organización y administración. Ello puede y debe ir acompañado de una capacidad para el ejercicio de un racionalismo crítico y relativista, antidogmático y antiautoritario, desmistificador y desalienante".<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Shan, Martín: *El marxismo y las ciencias sociales*, Ed. Nueva Imagen, México, 1978, p. 72.

<sup>28</sup> Kaplan, Marcos: *La investigación latinoamericana en ciencias sociales*, Ed. El Colegio de México, México, 1973, p. 62.

El segundo tipo de receptor conducirá a las universidades a considerar las necesidades actuales del país en términos de autonomía económica, política y social.

Si bien en una primera etapa la elaboración de los trabajos científicos y su difusión estará orientada a cubrir las necesidades de cada país, progresivamente se ha de ir incorporando al conocimiento de la ciencia y la tecnología universal.

## POSTGRADO

Otro de los contenidos fundamentales de la educación superior es el que orienta a formar los cuadros especializados en cada rama del saber, para desarrollar el trabajo científico en un más alto nivel, lo que permite alcanzar no sólo el adelanto científico-técnico, sino una mayor independencia de los centros de poder. Debemos preguntarnos ¿para qué la Universidad en América Latina amplía los límites de su currículo? ¿cuál es la orientación y la operatividad de la implantación del postgrado en la universidad latinoamericana?, sobre todo en este momento que es necesario formar un número mayor de especialistas en función de una mayor demanda de la economía, la vida política, social y cultural de cada país, que exige personas con mejor formación que aquel que puede ofrecer los estudios superiores básicos.

Podemos definir al nivel del postgrado como una actividad sistemática y científicamente organizada que tiene como finalidad elevar, profundizar y ampliar el nivel de conocimiento de los estudiantes, en términos de docencia e investigación, y en relación con el adelanto de la ciencia y de la técnica. De este modo, "el producto social del postgrado debería combinar los rasgos de un científico y de un hombre de ideas, de un crítico y de un hombre de acción, todo esto dentro de un contexto ideológico que lo coloca en una situación de contestación y desafío de las orientaciones dominantes de la estructura de poder, o aún de las bases mismas en que ésta se sustenta".<sup>29</sup> El grado de formación de este nivel depende del tipo de compromiso, que la universidad tenga con el sistema productivo, del grado de formación de los maestros y de la toma de conciencia de maestros y alumnos para hacer efectivo el alcance de la ciencia. Así, la organización del postgrado en la universidad latinoamericana no se ha enfocado de manera coherente con las necesidades nacionales y regionales y con las posibilidades reales para desempeñar su actividad profesional en el campo productivo. De este modo, sería necesario analizar críticamente la organización curricular del postgrado, ya que no ha de

<sup>29</sup> Graciarena, Jorge: *Formación del postgrado en ciencias sociales en América Latina*, Ed. Paidós, Argentina, 1974, p. 69.

ser una continuación del pregrado que se oriente a “llenar lagunas” de conocimiento y metodológicas, o tampoco debe verse como uno de los mecanismos de los gobiernos para prolongar más tiempo la escolaridad del estudiante, o para evitar satisfacer demandas laborales. En todo caso, el objetivo de la carrera ha de estar orientado a alcanzar una formación crítica, profunda y totalizadora en una rama del saber que le permita al egresado, ya en el campo de su actividad laboral desempeñar mejor su actividad, con alto grado de iniciativa, espíritu crítico y mentalidad de cambio que le permita integrarse progresivamente a las necesidades del país.

Así como en el planeamiento del currículum de los niveles anteriores, aquí también se ha de tener en cuenta el desarrollo de la ciencia y de la técnica, el de las teorías de la educación y de la personalidad. El primer apartado nos permitirá organizar planes y programas de estudio con relación al conocimiento universal. El segundo, nos permitirá enfocar el proceso educativo dentro de un contexto histórico social determinado, con la finalidad de implementar modos más operativos para alcanzar determinados propósitos dentro de una situación de enseñanza-aprendizaje concreta. Por último, tener en cuenta los postulados básicos de la teoría de la personalidad en relación a los dos apartados anteriores nos permitirá conocer las características psicobiológicas y sociales del educando, sus bloqueos, sus posibilidades de aprendizaje, el nivel motivacional, etc., ya que debemos tener en cuenta que en el postgrado se trabaja con sujetos que poseen distintas profesiones y experiencias laborales, además de desempeñar diferentes funciones.

De este modo, el currículum de dicho nivel debe estar implementado en función de:

a) la necesidad de la existencia del postgrado con relación a las necesidades de la economía, la industria y demás aspectos de la vida social que requiere el país;

b) la política nacional con relación al desarrollo de la ciencia y la tecnología;

c) la disponibilidad de recursos materiales y humanos, y el criterio de empleo de los mismos;

d) la necesidad de formar profesionales con alto nivel científico-social que permitan incorporar los últimos adelantos de la ciencia para, de este modo, hallar soluciones científicas de los problemas del país, a través del empleo de las técnicas más avanzadas.

La carencia de instituciones que ofrezcan el nivel del postgrado ha conducido a una gran masa de profesionales a cursar sus estudios en instituciones del extranjero, lo que trae aparejado, o bien la pérdida del profesional formado en el país subdesarrollado que así sólo envía la gen-

te más capacitada a los centros de poder, o bien, en la medida que el profesional se incorpora a su país de origen, debe realizarse un proceso de readaptación intelectual y social. En este sentido, es necesario tener en cuenta que la formación recibida en el extranjero responde a otros enfoques, a otras condiciones económicas, políticas, sociales y culturales. Así, los países deben tratar de modificar esta situación a través de la producción de conocimientos capaces de generar e incrementar la ciencia y orientar la práctica social. La formación del postgrado en países extranjeros sería otro de los signos de la dependencia cultural, la cual a su vez está impidiendo las posibilidades del desarrollo de un conocimiento latinoamericano. "La nacionalización de la formación del postgrado tiene que ser algo más que un traslado de la localización de dichos estudios; debe suponer esencialmente un nuevo espíritu asentado fundamentalmente en un fuerte sentido de responsabilidad nacional, y con una clara conciencia de la necesidad de superar las limitaciones del subdesarrollo . . . esta conciencia de necesidad debe estar incorporada al quehacer cotidiano del investigador, que debe tenerla en cuenta cuando toma sus decisiones más importantes, cuando escoge sus problemas de investigación, selecciona sus métodos e instrumentos y da a conocer sus resultados.

"Esta tendencia a la nacionalización no significa ni debe significar el corte de los vínculos con los grandes centros científicos del extranjero. Al contrario, todo indica que será necesario intensificarlos, pero haciéndolos más maduros y "adultos" que en la actualidad. Esto supone, por cierto, el abandono de la actitud pasiva y a menudo servil que en el pasado ha caracterizado el proceso de recepción y asimilación acrítica de la ciencia y la tecnología, en que se recibía prácticamente todo lo que nos recomendaban o imponían. Las relaciones de transferencia e importación de ciencia y tecnología, y también de instituciones culturales y educativas, tienen que ser recolocadas ahora a otro nivel, a partir de una posición más autónoma, con mayor capacidad para detectar y seleccionar las alternativas más convenientes a los intereses nacionales".<sup>30</sup>

Así, toda formación de postgrado orientada a detectar las prioridades de la investigación con relación a las necesidades del país y por ello capaz de generar nuevos tipos de conocimientos, debe estar organizada de tal manera que permita al estudiante:

a) desarrollar un alto grado de identificación con los problemas del país, con la finalidad de que éstos se conviertan en práctica constante de su trabajo científico;

b) circunscribir el trabajo científico a los problemas concretos de la práctica social;

<sup>30</sup> Graciarena, Jorge: *op. cit.*, pp. 41-42.



c) proporcionar una formación práctica, interdisciplinaria y totalizadora;

d) actualizar y profundizar los conocimientos en el área de su especialidad de acuerdo con la actividad profesional desempeñada;

e) lograr una nueva especialidad relacionada con su profesión, que lo conduzca a un mejor desempeño de la actividad productiva.

## PAUTAS PARA LA EVALUACION DEL SISTEMA DE FORMACION PRACTICA DEL DOCENTE

---

---

PEDRO D. LAFOURCADE

### I.—INTRODUCCION

**1.**— Todo sistema de formación práctica tiene por propósito fundamental habilitar a un sujeto para que se desempeñe con cierta idoneidad en su ámbito de trabajo. La sola enunciación de tal propósito releva de mayores comentarios en torno a la importancia crítica que dicha formación representa dentro del contexto de la formación integral que reciben quienes como docentes deberán asumir tan delicadas y complejas funciones.

No obstante lo afirmado, no siempre las instituciones que se ocupan de estas tareas se han planteado el problema de si realmente la están llevando a cabo con demostrable efectividad. No es raro escuchar versiones de los propios egresados en el sentido de que la preparación práctica recibida no les ha proporcionado la suficiente habilitación como para desenvolverse con la eficiencia que sería de desear. Críticas similares pero ya desde la óptica de los que han acumulado mayor experiencia en la tarea escolar, suelen ser efectuadas al analizar el comportamiento profesional de los recién iniciados. Si bien algunas de tales críticas pueden ser el fruto de expectativas establecidas con limitados criterios de realidad, lo cierto es que muchas de ellas son realmente fundadas y coincidentes: la ausencia de una adecuada idoneidad profesional en el docente que recién se inicia, es en gran parte un producto de la deficiente formación práctica recibida en la institución que se responsabilizó de su preparación.

2.— Frente a lo antes dicho cabría preguntarse. ¿De qué modo saber

si el sistema de formación práctica que posee un determinado establecimiento de enseñanza puede considerarse de alta, mediana o baja eficiencia? ¿Es posible identificar criterios de evaluación que orienten la respuesta al analizarse situaciones específicas? ¿Será de alguna utilidad enfrentar el compromiso de llevar a cabo esta tarea?

Desde un punto de vista técnico, no hay mayores dificultades en elaborar un inventario de posibles pautas a tenerse en cuenta, toda vez que se analice críticamente el sistema de formación práctica que se emplea en una determinada institución. El problema más difícil quizás sea el de fijar el contenido de las mismas ya que ello sólo será posible en la medida en que la institución, como ente orgánico, precise de modo claro, qué tipo de docentes procura formar o para qué concepción del quehacer educativo lo prepara.

Si esta labor será útil o no ello dependerá fundamentalmente del margen de maniobrabilidad que dispongan las instituciones para reelaborar transformaciones más o menos serias, una vez que efectúen el diagnóstico del nivel de eficiencia que detenten en el ámbito que versa este trabajo. Lamentablemente el grado de burocratización que las caracteriza (con todo lo que ello afecta a su propia capacidad de creación y de movilización de cambios y reorientaciones de sus mecanismos de acción) compromete dicho margen constriéndolo a límites dentro de las cuales sólo podrá ser posible la inclusión de modificaciones de escasa resonancia real.

## **II.— LA UTILIDAD DE UN MODELO DE LOGRO.**

1— ¿Qué es un sistema de formación práctica del docente? En líneas generales podría definirsele como un conjunto interrelacionado e integrado de acciones organizadas para producir en los alumnos un repertorio de conductas habilitadas para cumplir un desempeño eficaz en el ámbito de la actividad socioescolar. De acuerdo con la definición es posible discriminar dentro del sistema aludido, una serie de componentes básicos. En primer lugar, el propósito. Todo sistema cumple un determinado propósito. En este caso, producir un repertorio de conductas habilitadas para un eficiente desempeño docente. En segundo lugar, las estrategias de logro o el conjunto de acciones orientadas a la consecución del propósito estipulado. En tercer lugar, las estrategias de verificación o el proceso por el cual se indaga el margen existente entre lo que se espera y lo que se obtiene. La pertinencia del contenido y del funcionamiento de cada componente es consecuencia de un proceso de decisiones que se resuelve en el marco de un doble juego de intereses: los que garantizan a priori cierto grado de validez presuntiva y los que la demuestran a posteriori.

ri de la ejecución. La estipulación previa de los parámetros de referencia facilitará durante y al final del proceso de logro, la información que necesita el sistema para probar su eficiencia o para identificar los factores que la obstaculizan o alteran. La siguiente representación gráfica ilustra la idea expuesta.

	<i>Decisiones iniciales</i>	<i>Decisiones intermedias</i>	<i>Decisiones finales</i>
Objetivos	margen de discrepancia.	Resultados esperados Resultados logrados	
Estrategias de logro		Estrategias de verificación	

El modelo brevemente bosquejado puede ser de utilidad para analizar la eficiencia de un sistema de formación práctica adoptado, ya que permite orientar el análisis en torno a sus componentes básicos y a su funcionamiento como una totalidad.

### **III.— CRITERIOS PARA EVALUAR LA EFICIENCIA DE UN SISTEMA DE FORMACION PRACTICA DEL DOCENTE.**

#### **1.— Grado de concordancia entre los objetivos propuestos y el tipo de funciones que el futuro docente deberá llevar a cabo.**

La formación práctica que un individuo reciba para desempeñarse con cierta idoneidad en un determinado tipo de actividad, está signada por la idea que se posea de la misma. Aquí la pregunta que cabría formularse sería la siguiente: ¿Para qué tipo de actividad docente se debe preparar al sujeto? En tanto no se dé una respuesta clara a dicho interrogatorio, no será fácil instrumentar los respectivos procesos de logro. Es que sobre el particular no hay una respuesta unívoca.

Algunos intentan prepararlos para que actúen tal como los demás docentes y otros, como lo que debiera ser un buen docente pero dentro de las mismas pautas del sistema educativo en vigor. Están además los que asignan nuevos roles a dicho desempeño, en consonancia con su concepción de una estructura social en proceso de transformación y los que los derivan de la incidencia de un creciente avance de la tecnología educativa.

En realidad, el parámetro que otorgaría validez a los objetivos que se propusieren para la formación práctica de los futuros educadores, será el que se derive de la descripción de los tipos de roles que se asignen al profesional de la enseñanza que necesite el país, frente al proyecto nacional que se hubiere acordado.

## **2.— Comprensividad de las metas identificadas.**

Es un criterio que toma en cuenta la gama de objetivos que la institución se propone alcanzar en relación a la formación práctica cuya orientación haya esclarecido. El análisis se focalizaría en torno a la siguiente pregunta: ¿Son las metas acordadas lo suficientemente comprensivas como para abarcar todo el repertorio de conductas que necesitará el futuro docente para enfrentar con un mínimo de éxito la responsabilidad de la función que asume?

Naturalmente que el espectro y sentido de los objetivos que se seleccionen, serán una resultante de la concepción que oriente la formación práctica que se otorgue. Si la idea es formar a alguien para que sea idóneo en exponer lecciones diarias a un grupo fijo de alumnos sobre la base de meticulosas planificaciones, mantener esporádicas relaciones interpersonales con sus colegas y dar respuestas rutinarias dentro de un estrecho marco de decisiones, la gama de objetivos que se derivan de esta idea de su rol y que proponga la institución formadora, será necesariamente limitada. Si por el contrario se entiende que su acción deberá estar caracterizada por una dinámica fuerza creadora capaz de incidir en el logro de climas institucionales favorables a la desalienación y a la creatividad, si se supone que su labor deberá integrarse en equipos de trabajo y que la conducción que efectúe se apoyará en la capacidad de logro y de avance autónomo de sus alumnos, el ámbito de metas que se enuncien será naturalmente mucho más comprensivo. Ya no sólo abarcará un conjunto de habilidades técnicas, sino también todas aquellas conductas que se analizan en el plano de lo afectivo.

Un sistema de formación práctica incluirá como objetivos todos los que del modo más coherente definan el más amplio repertorio de habilidades y actitudes que se estimen necesarias dentro del tipo de labor que se supone deberá llevar a cabo el futuro docente.

## **3.— Factibilidad de realización de los objetivos.**

Implica un análisis que se relaciona con la posibilidad real de la institución de asegurar su cumplimiento. La cuestión a responder sería la siguiente: ¿Qué garantía existe de que los objetivos institucionales que

orientan la formación práctica del futuro docente sean logrados en su totalidad? No es raro leer exhaustivas listas de objetivos que los centros de enseñanza prometen estimular, pero cuyos logros no se correlacionan con tales aspiraciones.

Las formulaciones se precisarán dentro del ámbito de lo posible, para lo cual es necesario seleccionarlas con criterios de realidad. Un modo práctico de obviar cualquier trazo de ampulosidad, es enunciarlos en términos de resultados concretos a obtener y no de aspiraciones a lograr.

#### **4.— Nivel de especificidad de las formulaciones.**

Si los objetivos que se adjudiquen a la formación práctica del docente no se enuncian con cierta especificidad difícilmente pueden resultar de utilidad tanto para la elaboración de la pertinente estrategia de logro, como para la respectiva evaluación. Una meta tal como "lograr habilidad en conducir una discusión de un grupo pequeño" es mucho más útil a los fines señalados, que otra que simplemente dijera: "lograr habilidad en la conducción".

La pregunta que implicaría este criterio respondería a la siguiente formulación: ¿Mantienen el enunciado de los objetivos suficiente especificidad como para organizar sin dificultades las estrategias de logro y evaluación que se les subordine?

#### **5.— Pertinencia de las estrategias de logro.**

Representa la adecuación entre lo que el objetivo enuncie y el modo más idóneo de lograrlo, la validez será una respuesta a la siguiente cuestión: ¿Cuál es la estrategia más pertinente para lograr este objetivo? Una estrategia es un complejo de componentes organizados del modo más racional posible elaborada para acceder a una meta especificada. Un objetivo en la mayoría de los casos, se puede alcanzar a través de diversas vías. No obstante un análisis crítico de situación, tal vez conduzca a la elección de una sola alternativa que es la que mejor responde a una serie de intereses estipulados (económicos, humanos, etc.). Las decisiones que implican la selección de la estrategia más apta para un determinado fin, surgen del análisis de los diversos componentes que la integran y de sus respectivas interrelaciones. Así por ejemplo, si se desea que el futuro docente adquiera una serie de habilidades en la conducción de alumnos que avanza a sus propios ritmos, deberá programarse una estrategia que incluya, entre otras cosas, una clara y completa descripción de dichas habilidades, una selección de experiencias reales y/o simuladas, una adecuada secuencia de las acciones propuestas, un eficaz sistema de

retroinformación y una estimación aproximada del tiempo que se supone necesario para que el sujeto alcance un nivel satisfactorio de logro. Sin esto en mente no hay ninguna seguridad de que la práctica que alguien realice sea de algún valor para su presunta formación. Una serie de criterios puede aplicarse para evaluar la pertinencia de los mencionados componentes.

a— *Especificidad de las habilidades que se seleccionen.*

Si se quiere entrenar en una habilidad general, es indispensable indagar cuáles son las habilidades específicas más representativas y pertinentes que la determinan. La organización de una estrategia destinada a que el practicante adquiera, por ejemplo, habilidad para ayudar a incrementar la calidad de la producción individual y grupal de sus eventuales alumnos, necesita discriminar modos de acción que se orienten a componentes tales como: habilidad para lograr que tanto el grupo como sus miembros 1) adquieran el hábito de evaluar sus logros y las técnicas que tornen más eficaz dicha tarea; 2) mantengan un alto nivel de superación a través del autocontrol permanente de sus progresos; 3) empleen una variedad de recursos para optimizar el rendimiento individual y grupal; 4) establezcan parámetros de calidad acordes con la maximización de sus posibilidades de logro, etc. Los criterios a tenerse en cuenta en esta tarea estarían incluidos en la siguiente formulación: ¿La discriminación de las habilidades específicas es lo suficientemente representativa, pertinente y comprensiva en relación al alcance y sentido de la habilidad general seleccionada? La distinción señalada es de primordial importancia para elaborar las estrategias que mejor se ajusten a cada una de las habilidades específicas que se estiman oportuno seleccionar.

b— *Validez, factibilidad y coherencia de las actividades de aprendizaje.*

El logro de una determinada habilidad docente es el producto de una serie de ensayos de aprendizaje llevados a cabo en situaciones reales, semirreales o simuladas. La selección de tales actividades responde a criterios de pertinencia y factibilidad de realización y el ordenamiento dentro del contexto de la estrategia seleccionada, a criterios de coherencia interna y pertinencia de su específica función. Así por ejemplo, para el primer caso, tal vez sea muy pertinente efectuar algún tipo de grupo operativo para sensibilizar a un grupo de sujetos y habilitarles para que actúen de un modo más eficaz en relación a un referente dado (niños con problemas de conducta, colegas conflictuados, etc.) Pero al carecer la institución de un especialista en dicha metodología, tal vez torne imposi-

ble su realización. La coherencia interna está referida, naturalmente, a la existencia de un ordenamiento secuencial que obedezca a fundamentos racionales. Si un sujeto debe aprender ciertos comportamientos idóneos para promover la creatividad entre sus futuros alumnos, tal vez una secuencia sensata de las actividades de aprendizaje que deba realizar sea la siguiente:

- a) Información sobre variedad de aspectos de la creatividad infantil.
  - b) Observación de los modos en que la misma suele darse en los niños.
  - c) Observación y registro de los factores que la obstaculizan.
  - d) Selección de actuaciones en las cuales él podría estructurarlas de modo de crear el clima deseado.
  - e) Elección de las más críticas y posibles de controlar desde la formación que él posee.
  - f) Observación y análisis de una situación modelo (si el modelo existe).
  - g) Actuación en un grupo dado.
  - h) Análisis de su actuación a través de observadores entrenados que hayan efectuado registro de datos orientados por hojas de cotejo o de calificación especialmente construídas para evaluar las distintas habilidades específicas que implican la tarea seleccionada.
  - i) Reelaboración de una nueva actuación.
  - j) Reactuación en un nuevo grupo.
  - k) Análisis del nivel de eficiencia logrado (empleo de puntuaciones ponderadas en cada uno de los indicadores seleccionados para las hojas de cotejo o de calificación).
- l) Decisiones a ser asumidas.

Si se analiza la secuencia se observará que la misma consta de una serie de eslabones que obedecen a funciones que mantienen cierta pertinencia con el propósito que las determina. En dichas secuencias es posible discriminar: información sobre las pautas de conducta a elaborar, análisis crítico de las mismas, observación de algún modelo que revele los posibles patrones de conducta a seguir; actuación de dichos patrones, reactuación sobre la base del "feedback" recibido, toma de conciencia de los niveles parciales y terminales alcanzados.

Según podrá inferirse, esta secuencia discrepa un tanto de las conocidas prácticas en las cuales no se logra ver demasiado claro un proceso de diferenciación y aproximaciones sucesivas propuesto para el logro de un repertorio de conductas idóneas en específicos ámbitos del quehacer docente.

En suma, el evaluador en este punto deberá dar respuesta a la siguiente cuestión: las actividades de aprendizaje que integran esta estrategia



¿son válidas en relación al propósito que las determina, factibles de realización y evidencian entre sí un mínimo de coherencia y organicidad?

*c— Oportunidad y validez de los procesos de retroinformación y pertinencia de las decisiones.*

De acuerdo con el modelo bosquejado en páginas anteriores, el conocimiento oportuno de los márgenes de discrepancia que se vayan percibiendo en un momento dado entre lo que se vaya logrando y el parámetro establecido, permite efectuar también oportunamente correcciones que fueran necesarias al montaje de la estrategia adoptada. Aquí cabría preguntarse: ¿Es el sistema de retroinformación que se emplea, el más adecuado a los fines de conocer durante el proceso los márgenes de discrepancia que se puedan observar entre los logros parciales y las metas establecidas? ¿Sirve este conocimiento para asumir alguna decisión valiosa?

Así, como una bailarina recibe de sus ensayos ante el espejo o ante observadores confiables, información precisa sobre la calidad de sus movimientos, y procura utilizar dicha información en la corrección de los indeseables y en el perfeccionamiento de los más aceptables (todo ello de acuerdo con parámetros de calidad que ella conoce perfectamente), del mismo modo quien intenta adquirir cierta competencia docente, deberá disponer de adecuadas fuentes de información que le provean los datos necesarios para decidir la suspensión o la contribución de nuevos ensayos confirmatorios o rectificatorios de sus aprendizajes.

El uso que se le suele dar a esta información en los sistemas convencionales de prácticas docentes, escapa a toda argumentación medianamente razonable. En primer lugar, la evaluación de cada situación práctica que se observa en muchos casos suele traducirse en una nota. La calificación final será un producto de dicho promedio, lo cual carece totalmente de sentido en relación a la más somera idea que se posea del aprendizaje. Este nunca será un promedio sino una consumación resultante de un proceso que ha ido generando comportamientos cada vez más idóneos. El producto final en este sentido nunca será un promedio de aciertos y errores, tal como parece desprenderse de la teoría que apoyaría el sistema de calificación que se menciona. En segundo lugar, el conocimiento de una nota parcial, si ella es demasiado baja o aún connotada como a plazo, difícilmente se utilice para reorientar los aspectos específicamente negativos del proceso cuya calidad se cuestionó. El sistema está elaborado para darle una nueva oportunidad para que el alumno "levante la nota". Así, con las observaciones que se le hayan efectuado, por lo común demasiado generales y sobre la base de parámetros

sumamente discutibles y desconocidos por el propio aspirante, éste deberá seguir practicando hasta que, en otro momento, y tal vez aleatoriamente, se le reitere una nueva sesión de observación donde se supone que deberá exhibir las conductas docentes que le fueron recomendadas verbalmente. Pocas veces se ha entrevisto que el interesado tal vez está perdiendo el tiempo, reiterando prácticas de comportamiento ya adquiridos o reforzando, ante la ausencia de feed backs oportunos, pautas de acción indeseables, no evidenciables en las visitas de observación.

Un buen sistema de retroinformación que facilite correcciones oportunas, es condición indispensable de toda estrategia de logro que procure ser realmente eficaz.

## **6.— Variedad de las estrategias empleadas.**

El hecho de que un practicante permanezca 4 meses en un establecimiento reiterando día a día lo que pudo haber aprendido casi teóricamente en un cuatrimestre anterior, no constituye ninguna garantía de logro de un repertorio de conductas suficientemente representativas de su ulterior actividad. Las funciones docentes son sumamente complejas y en consecuencia, para intentar una adecuada capacitación en las mismas no se puede recurrir a un solo método. Prepararle para que sus interacciones con sus colegas sean positivas y enriquecedoras, implica idear una estrategia de logro distinta de la que podría elaborarse para que alcance un buen dominio en sistemas de intercambios verbales que posean incidencia crítica en la movilización de importantes procesos mentales de sus alumnos. De igual modo la estrategia que procure habilitarle en la conducción simultánea de diversos grupos que avanzan a distintos ritmos, tampoco será la misma que la que se seleccione para proveerle una cierta formación práctica para que se desempeñen idóneamente en la reestructuración de ambientes escolares de alta resistencia a la creatividad y al cambio.

La pregunta que cabría formularse aquí sería: ¿Emplea el sistema de formación práctica una amplia variedad de estrategias de logro? ¿Se cuenta con recursos tales como: técnicas de simulación, sesiones de micro-enseñanza, psicodrama pedagógico, grupos diagnósticos, análisis de interacción, etc., además de las modalidades de entrenamiento docente ya conocidas? Lo apuntado constituye una razón más para afirmar la idea de que la formación práctica es una responsabilidad que le compete a una amplia variedad de equipos integrados por docentes y especialistas de distintas disciplinas.

## **7.— Pertinencia de los niveles de complejidad de las estrategias programadas.**

Un programa de formación práctica deberá estar construido sobre la base de una secuencia orgánica de acciones de logro cuya seriación y niveles de complejidad, deberá ser el producto de un cuidadoso análisis crítico.

Si bien esta previsión suele ser considerada en los programas de Práctica de la Enseñanza (periodo de observación, de práctica, de ensayo y de residencia) pasa totalmente desapercibida en relación al resto de las habilidades y disposiciones que conforman el conjunto de idoneidades profesionales necesarias de formar.

El hecho de que dicha secuencia sea tenida en cuenta en los programas de Práctica de la Enseñanza, tampoco implica que la misma sea expresión de un análisis más crítico y comprensivo del problema. Ello sólo puede sobrevenir si se dispone de un conocimiento más preciso de cuáles es el repertorio de conductas que deberá generarse en el futuro docente. Si se toma en consideración las habilidades y disposiciones presentadas en el Anexo I, se observará que, según la naturaleza de las mismas, además de exigir formas de aprendizaje que les son propias, imponen una cierta secuencia en el tiempo y la inclusión de niveles de complejidad cada vez más crecientes a ser accedidos por los alumnos una vez superados los más simples. Así por ejemplo, una primera fase tal vez incluya grupos de 10/12 miembros que durante 3 ó 4 semanas adquieran una serie de experiencias iniciales que les permita analizar desde la perspectiva de alumnos-docentes, cómo actúan los diversos componentes de la estructura educacional y cuáles son los problemas más señalados. Simultáneamente, en el mismo periodo, quizás deban iniciar entrenamiento en habilidades de interacción grupal, de sensibilización y flexibilización al mundo del niño o del adolescente, de tomas de decisiones a través de situaciones simuladas, etc. Una segunda fase tal vez incorpore, sobre la base de la experiencia adquirida, contacto parcial con eventuales alumnos a través de sesiones de microenseñanza (entrenamiento de una habilidad por vez en sesiones de 1/10, con 5/7 alumnos, evaluadores y registro magnetofónicos). Aquí, grupos de 5/7 practicantes, tal vez se adiestren en ciertas técnicas que con más habitualidad deberán emplear (dominio de habilidades implicadas en la explicación, en la promoción de la creatividad, en el logro de conceptos y generalizaciones, en el uso de algunos procesos cognoscitivos, en la formulación de preguntas estimuladoras del pensamiento divergente, etc.). Una tercera fase, accedida

cuando la anterior sea superada, quizás consista en el planeamiento, conducción y evaluación de una unidad de aprendizaje cuya duración se extienda por 3/4 semanas y en donde participen equipos docentes de 3 alumnos. Simultáneamente tal vez continúen recibiendo entrenamiento acerca de cómo constituir un clima social en sus grupos de alumnos sobre la base de la cooperación, el sentido del esfuerzo o la autonomía de avance, el gusto por lo que se está haciendo, etc. y cómo aprender a neutralizar los efectos de las actitudes burocráticas existentes en las instituciones escolares. Fases sucesivas le conducirán a participar en programas educacionales con algún propósito dado, integrar reuniones de docentes, entrevistar padres de los alumnos, imaginar y presentar propuestas de innovaciones didácticas, resolver situaciones reales o simuladas que se le plantean y tomar decisiones; investigar diversos planos de la realidad y actuar su rol de transformador de la misma en proyectos que presente y sean autorizados.

La tarea de estructurar una secuencia de complejidad creciente de un programa integral de formación práctica, implica según se infiere, poseer una idea de conjunto de todas las habilidades y disposiciones a formar y disponer al mismo tiempo de una serie de criterios que orienten dicha tarea (aproximaciones sucesivas, discriminación e integración de componentes, conocimiento de los índices de dificultad y/o madurez de los distintos dominios, etc.).

El evaluador, al analizar este aspecto del programa deberá dar respuesta a la siguiente cuestión ¿Existe una racional secuencia ordenada en crecientes niveles de complejidad en la gama de componentes que integran los procesos de formación práctica del futuro docente?

#### **8.— Grado de participación del personal del establecimiento en el sistema de formación práctica.**

Por lo general este tipo de habilitación suele estar a cargo de un profesor de práctica y residencia, el cual es secundado en sus funciones por profesores auxiliares nombrados al efecto. En las reglamentaciones, se ha recomendado que para el periodo de observación los responsables de otras asignaturas también deberán dirigir las observaciones que corresponda a sus respectivas áreas. Igualmente que los profesores de las materias incluidas en la expresión, "desarrollo del currículum", supervisen las prácticas iniciales o de ensayos que los alumnos llevarán a cabo en sus respectivos dominios. Si bien lo apuntado mueve a pensar en un sistema de responsabilidades compartidas, no es lo suficientemente integral como para asignarle tal característica.

Si un alumno debe entrenarse en proponer actividades que tengan en

cuenta el estilo de aprendizaje de sus alumnos, o identificar prerrequisitos y estadios de madurez que le orienten para sugerir tareas tendientes a consolidar la conservación del número, del peso, o procesos de reversibilidad, por ejemplo, necesitará del apoyo del psicólogo educacional, el cual también le será indispensable para ayudarlo a diagnosticar dificultades de aprendizaje, resolver situaciones de conflicto entre los alumnos, etc. Del mismo modo, sin la intervención de un sociólogo tal vez no llegue a comprender en su más precisa dimensión, cuál es el sistema de interacción social que se evidencia en su grupo de alumnos o cómo entender y actuar sobre los procesos humanos que posibilitan la creación de un determinado clima institucional en la escuela.

Es muy difícil aceptar que el equipo de práctica pueda por su exclusiva cuenta, formar el amplio repertorio de conductas que un docente idóneo debe evidenciar en el desempeño de sus actividades. Si dicha información debe implicar algo más que entrenarse en exponer ante un grupo de escuchas, es perfectamente cuerdo afirmar que la formación práctica que reciba el alumno es una responsabilidad compartida por la totalidad del personal docente de la institución. Este parámetro al cual referir la situación concreta de todo centro de enseñanza concluirá con la artificial disociación teoría-práctica. Todo conocimiento será útil en la medida en que sirva de fundamento al sentido y calidad de la acción. Todo profesor procurará traducir en comportamientos hábiles y sistemas actitudinales definidos, los contenidos del área que desarrolle.

### **9.— Cantidad de tiempo asignado a la formación práctica.**

La cantidad de tiempo que la institución destine a la formación práctica es una función directa, de lo que se entiende por dicha formación y por los niveles de aprendizaje que se acuerden obtener en cada una de las habilidades que la integran. Sólo sobre la base de tales criterios se podrá evaluar si, por ejemplo, un cuatrimestre, un año o lo que fuese, es el periodo de tiempo más adecuado para dicho fin. En tal sentido, cuatro meses de residencia para la formación práctica de un docente que debe trabajar en una escuela convencional, quizá se considere suficiente. Habilitarle para que se desempeñe eficientemente en un tipo de institución escolar que esté al servicio de una nueva concepción de país, tal vez exija un lapso mayor, o quizá una mejor redistribución del mismo.

El planteo que habría que definir aquí sería: ¿Cuánto tiempo necesita un sujeto para adquirir un dominio aceptable de un conjunto dado de habilidades docentes y una internalización evidenciable de ciertos valores que las fundamenten y lo movilicen a ponerlas en práctica y perfeccionarlas, no importa cuál fuere el clima institucional que encontrare

en su futuro lugar de actuación? Este punto de vista tal vez obligue a reconsiderar la formación total del futuro docente y apreciarle en términos de estructurar un currículo apuntado a garantizarle un repertorio de conductas de alto poder de incidencia creadora y transformadora de la realidad educacional que deba vivir. Esto no se conseguirá naturalmente con 4 meses de residencia. Será el producto de un programa de formación integral que se inicie el primer día de ingreso al centro de formación docente y concluya, en su primera etapa de instrucción formal, 2 ó 3 años después de un intenso entrenamiento en donde lo teórico se dé como apoyo habitual a la razón de ser del logro de las conductas estipuladas en los objetivos acordados por la institución.

#### **10.— Mantenimiento de un clima institucional favorable a los procesos de innovación y cambio.**

Un clima institucional se constituye por las características del sistema de interacción que exista entre los miembros de una institución, fundamentalmente entre directores y personal de la misma. La naturaleza de dicha interacción suele ser la causa de que existan climas institucionales donde se manifieste la productividad o la abulia, la creatividad o la estereotipia, la unidad de esfuerzos o la anarquía. Uno de los riesgos más comunes que suelen correr los organismos de formación docente, dado el sistema imperante, es el de caer en climas burocratizantes en donde se da un predominio de relaciones formales, dependencia estricta a las jerarquías de autoridad establecidas, prescripciones reglamentarias al detalle, sanción por todo lo que se desvíe de la norma, etc. Frente a tal esquema no es nada raro que los docentes terminen por asumir conductas burocráticas de conformismo, rigidez, pasividad, formalismo, despersonalización y rutina, comportamientos todos que constituyen la antítesis de lo que un grupo social necesita para promover la creatividad y el juicio crítico, bases necesarias para asegurar sus propios procesos de transformación y cambio.

Si la institución dispone de un amplio margen de maniobrabilidad (supuesto una idea clara de cuáles son sus funciones básicas), se dará una probabilidad más alta de que su elenco profesoral actúe su capacidad creadora y su disposición favorable a la inclusión de nuevas ideas y a la generación de nuevos roles.

La dificultad de estructurar climas institucionales abiertos (según la terminología de Halpin y Croft), con todo lo que dicha expresión implica, tornará muy difícil la organización de un programa de formación práctica que incluya, por ejemplo, estrategias de acción crítica, tendientes al logro de conductas innovantes (con capacidad para resistir los

procesos de mimetización a que se expondrá cuando se desempeñe en climas institucionales adversos a su propia realización humana y profesional), altamente sensibilizadas a comprender a los demás y con ágiles mecanismos de ajuste para variar sus enfoques y líneas de acción docente, frente a necesidades y requerimientos percibidos.

Si se considera aceptable que los futuros docentes pugnen por construir en sus ámbitos de destino, climas institucionales idóneos para un renovado enfoque de sus funciones, parece lógico advertir que quienes integren los elencos de trabajo de las instituciones que los forman, provean en la práctica los modelos de referencia, de modo que al evaluarse el sistema se puede ofrecer una respuesta positiva a la siguiente cuestión ¿Existe en el organismo responsable, un clima institucional favorable a la búsqueda de nuevas alternativas promotoras de mejoramientos continuos en sus programas de formación práctica?

## **11.— Existencia de una adecuada infraestructura de apoyo.**

El montaje de un buen programa de formación práctica, que garantice resultados que puedan ser tomados como predictores confiables de la ulterior actuación del egresado, requiere una serie de apoyos logísticos que en las modalidades convencionales tal vez carezcan de sentido.

En la versión que implícitamente se esboza en este documento, contar con suficiente material orientativo (manuales que incluyan descripciones de casos a ser resueltos, guías de acción práctica, reproducción de trabajos de alumnos para llevar a cabo análisis de contenidos, etc.) producido por los distintos equipos docentes que se constituyan, implica disponer también de suficiente material de duplicación, impresión, etc. y del personal administrativo que se encargue de estas tareas.

De igual modo, la posibilidad de filmar en super 8 situaciones escolares estructuradas para que, mediante algún tipo de orientación, los alumnos las analicen y descubran variedad de elementos a ser interpretados o tomados como datos para asumir alguna decisión, no puede constituir una aspiración utópica para las instituciones formadoras de personal docente. Igual criterio deberá sostenerse respecto a variedad de montajes audiovisuales y aún a la inclusión del magnetoscopio (VTR), cuyo empleo en este campo lleva más de una década de ensayo e investigaciones especialmente en las técnicas de microenseñanza (fundamentalmente para analizar la propia actuación y lograr suficiente "feed back", a fin de acercarse cada vez más, en futuros desempeños, a los parámetros de logro que hubieren sido acordados).

Al evaluar un sistema de formación práctica, ineludiblemente se deberá tabular la calidad y suficiencia del apoyo logístico que reciba, así

como la adecuación y frecuencia de su uso por parte del elenco docente de la institución.

**12.—Existencia de sectores en donde poner en práctica el repertorio de conductas, emergentes de los nuevos roles a desempeñar.**

Si bien algunas habilidades docentes podrán lograrse a través de técnicas de simulación o de microenseñanza, no es menos cierto que actuar en situaciones reales conducirá a la integración, revitalización y/o aprendizaje de modos de acción congruentes con el perfil profesional que se procura formar en los practicantes. Lo apuntado conduce a la siguiente formulación ¿Cuenta el sistema de formación práctica con algún sector de la realidad escolar en donde se estén implementando todas aquellas innovaciones que estructurarán un nuevo proyecto de acción educativa y para las cuales se intenta preparar los nuevos cuadros? Si los centros de práctica son estrictamente convencionales ¿En dónde observará el quehacer de los docentes: asesorando a grupos de trabajo independiente, aplicando técnicas promotoras de búsqueda de alternativas creadoras, conduciendo seminarios, elaborando proyectos de mejoramiento de la productividad institucional, atendiendo simultáneamente variedad de grupos constituidos que asisten a los centros de artes, lenguaje, matemática, ciencia, tecnología o estudios sociales que se hayan organizado en la escuela para satisfacer sus especiales intereses; participando en proyectos de educación permanente o aportando ideas en el consejo del establecimiento? Si el sistema de formación integral carece de estos sectores de ensayo e investigación, si no se les demuestra a los futuros docentes que es posible estructurar una nueva concepción del servicio educativo; si no aprenden su rol de innovadores en un medio que se caracterice por la creatividad y flexibilidad de los miembros que lo integran, entonces será muy difícil que los que egresen, se constituyan en una sólida y permanente fuerza de transformación y cambio.

**13.— Selección de adecuados parámetros de logro de los productos esperados.**

Los múltiples equipos docentes que conduzcan la formación práctica deberán elaborar parámetros de logro claramente definidos y descritos, frente a los cuales podrán comparar el nivel de calidad alcanzado por sus alumnos y decidir en consecuencia, cuándo se ha consumado el aprendizaje de la habilidad o habilidades seleccionadas.

Así por ejemplo, si alguien debe ser capacitado para que logre un



buen dominio de la "explicación", deberán discriminarse con antelación los indicadores de calidad y describirse con cierta precisión las características de lo que se considere un producto aceptable. Esta tarea conducirá a descubrir las variables que inciden en una buena explicación (¿Los eslabones de relación: "de modo que", "por qué", etc.? ¿La identificación del principio o ley del cual la situación o fenómeno a ser explicado constituye un ejemplo? ¿La recurrencia a analogías bien escogidas? ¿Los componentes de señalización y subraye que se emplean para prestar más claridad a lo que se explica? etc.) y a investigar a través de diseños experimentales cuál es la mejor selección y estructuración de sus componentes.

Sin la fijación de tales parámetros, conocidos por supuesto por quienes intentarán el aprendizaje de las diversas habilidades profesionales que integran el programa de formación práctica, se tornará difícil orientar las estrategias de entrenamiento, precisar cuándo se dan las evidencias de logro y adjudicar, sin opiniones aleatorias y subjetivas, la respectiva aceptación de su dominio. Tampoco el propio interesado (o sus compañeros observantes), dispondrá de elementos de comparación a los cuales referir sus aprendizajes y reorientar sus esfuerzos en caso de observar marcados márgenes de discrepancia entre su actuación y los parámetros acordados.

#### **14.— Eficiencia de los mecanismos institucionales que evalúan el sistema, dinamicidad y racionalidad de las decisiones asumidas.**

Toda institución creada para cumplir determinados propósitos, debe conocer en todo momento el nivel de logro de su gestión. Para ello deberá disponer de un ágil, exacto y completo sistema de información que permita entre otras cosas, identificar con rapidez: cuál es el componente institucional que disfunciona dentro de la estructura, o por qué algún subsistema se desequilibra ante un sobreuso de sus mecanismos de compensación, o cuál es el margen de desfase entre sus ofrecimientos y las demandas en vigor.

La institucionalización de estas tareas, tal vez deba cumplirse a través de la creación de alguna Unidad de Evaluación que se encargue de reunir los datos necesarios para que se efectúen diagnósticos de situación en relación a los márgenes de discrepancia observados entre los parámetros de logro y los productos obtenidos durante los procesos de avance o de consumación de objetivos.

Sólo de este modo se podrá saber si el programa de formación práctica acordado, realmente asegura a los futuros egresados la capacitación

estimulada en las metas institucionales establecidas o presenta falencias claramente puntualizables en algunos de sus subsistemas.

La dinamicidad de la institución para asumir decisiones que comporten reorientación o iniciación de nuevos cursos de acción, es otra característica que se debe dar íntimamente conexas con las tareas evaluativas mencionadas. De carecer de esta fuerza de ajuste y transformación continua (lo cual supone un cierto margen de maniobrabilidad institucional, poco frecuente en la estructura burocrática y centralizada del sistema educativo actual) tampoco tendrá sentido el montaje de mecanismos de evaluación, ya que no se justificaría su instalación para meros efectos ilustrativos.

## CONCLUSION

Para tener una idea de cuál es la calidad del programa de formación práctica que conduce una institución responsable de la capacitación de los futuros docentes, habría que dar respuesta a las siguientes interrogantes.

1.— Concordancia entre objetivos propuestos y funciones a desempeñar.	¿Coinciden los objetivos de la formación práctica con las funciones que deberá desempeñar el futuro docente según los roles que le adjudiquen en el proyecto de país que se procure implementar?
2.— Comprensividad de las habilidades y sistemas de actitudes incluidas.	¿Son las metas acordadas lo suficientemente comprensivas como para abarcar todo el repertorio de conductas (habilidades y disposiciones) que necesitará el futuro docente para enfrentar con un mínimo de éxito la responsabilidad de la función que asuma?
3.— Factibilidad de realización de las metas.	¿Qué garantías existen de que los objetivos institucionales que orientan la formación práctica sean logrados en su totalidad en los niveles de idoneidad que se establezcan?
4.— Nivel de especificidad de las formulaciones.	¿El enunciado de las metas posee suficiente especificidad y claridad como para orientar las estrategias de logro y verificación que se les subordine?

5.— Adecuación entre metas y estrategias de logro.	¿Puede asegurarse que las estrategias que se han elaborado para el logro de cada uno de los objetivos formulados, son las más pertinentes a dicho fin?
6.— Variedad en la selección de estrategias que optimicen logros.	¿Se emplea en el sistema de formación práctica una amplia gama de estrategias para optimizar el logro de todas y cada una de las idoneidades profesionales previstas?
7.— Pertinencia de los niveles de complejidad de las estrategias programadas.	¿Existe un creciente nivel de complejidad en la formación práctica de las diversas habilidades y disposiciones de los futuros docentes, estructurado sobre la base de criterios fundados?
8.— Integralidad de participación de todo el personal de la institución en los procesos de formación práctica.	¿Existen mecanismos de organización que garanticen la participación total del personal del establecimiento en la formación práctica de los alumnos?
9.— Optimización del tiempo de formación.	¿Constituye el tiempo asignado a la formación práctica una garantía del dominio final requerido en las habilidades desarrolladas o en el sistema de actitudes promovido?
10.— Mantenimiento de un clima favorable a los procesos de innovación y cambio.	¿Existe en el organismo responsable un clima institucional favorable a la búsqueda de nuevas alternativas promotoras de mejoramiento continuo del sistema de formación práctica?
11.— Optimización de la realización docente-alumnos.	¿El número de docentes que participan en la implementación de las estrategias de logro, asegura una aceptable interacción, asesoramiento, supervisión y evaluación de los grupos de alumnos que reciben formación práctica?

<p>12.— Variedad y nivel de capacitación en la composición de los integrantes del equipo docente.</p>	<p>Las distintas especialidades que contribuyen a la formación práctica del futuro docente. ¿Garantiza la inclusión de un representante altamente idóneo? (¿Hay en la institución un sociólogo de la educación, un psicopedagogo, un técnico en diseños de procesos de enseñanza-aprendizaje, un evaluador, un orientador, especialistas en las distintas áreas curriculares, un técnico experto en organización y administración?)</p>
<p>13.— Cantidad, variedad y calidad del material audiovisual que se emplea en las estrategias programadas.</p>	<p>¿Cuenta la institución con suficientes recursos audiovisuales facilitantes de la programación de una amplia variedad de estrategias de logro que innovan los modos tradicionales de entrenamiento docente?</p>
<p>14.— Oportunidad y eficiencia de apoyos técnico-administrativos.</p>	<p>¿Cuenta el programa de formación práctica con adecuados apoyos técnico-administrativos (mecanógrafos, material de impresión, duplicación ágil de la documentación necesaria, eficiente sistema de consulta bibliográfica, etc.) que contribuya a mantener la eficiencia del mismo?</p>
<p>15.— Existencia de instituciones escolares anexas o asociadas que constituyan centros de innovación e investigación educativa.</p>	<p>¿Dispone el organismo de formación docente, de establecimientos educacionales anexas o asociados (escuelas maternas, jardines de infantes, escuelas de educación común y básica, escuelas medias, etc.) en donde se estén implementando todas aquellas innovaciones que procuran estructurar un nuevo proyecto de acción educativa y para los cuales se procura preparar a los nuevos cuadros docentes?</p>
<p>16.— Formación de adecuados parámetros de logro de los productos esperados.</p>	<p>Por cada uno de los productos esperados en los objetivos formulados ¿se han fijado con suficiente claridad, precisión y pertinencia, los parámetros de aceptación de las evidencias de logro que les son características?</p>

<p>17.— <b>C o n o c i m i e n t o</b> continuo de los márgenes de discrepancia entre objetivos y resultados.</p>	<p>¿Existe un eficiente proceso de evaluación continua que permita obtener información precisa, válida y confiable de los márgenes de discrepancia existentes entre lo previsto y lo logrado?</p>
<p>18.— <b>Dinamicidad</b> en la toma de decisiones.</p>	<p>¿Posee la institución formadora suficiente margen de maniobrabilidad y mecanismos organizativos ágiles que permitan reorientar oportunamente su acción frente a las discrepancias observadas entre objetivos y productos parciales y/o finales?</p>

## ANEXO No. I

### EVALUACION DEL REPERTORIO DE HABILIDADES Y DISPOSICION PROMOVIDO EN EL SISTEMA DE FORMACION PRACTICA DEL FUTURO DOCENTE.

- A) Habilidades y disposición necesarias en su condición de asesor, orientador y estimulador de quienes aprenden.

#### REFERENCIAS.

- |                      |                    |
|----------------------|--------------------|
| 4. Muy bien logrado. | 2. Apenas logrado. |
| 3. Bien logrado.     | 1. No logrado.     |

HABILIDADES GENERALES	HABILIDADES ESPECIFICAS	4	3	2	1
1. Habilidad para planear estrategias emergentes de objetivos estipulados.	1. Habilidad para derivar de los objetivos institucionales metas concretas que orienten la elaboración de las estrategias de logro.				
	2. Habilidad para estructurar, solo o en equipo, estrategias que se adecuen a la naturaleza y alcance de las metas curriculares estipuladas.				
	3. Habilidad para participar con los alumnos en la elaboración de estrategias de acción para el logro de metas de proyectos planteados por ellos.				
	4. Habilidad para participar en el planeamiento de estrategias organizadas para el logro de objetivos institucionales.				
	5. Habilidad para organizar (o seleccionar) ambientes de trabajo de alta y positiva incidencia en los procesos de aprendizaje.				

HABILIDADES GENERALES	HABILIDADES ESPECIFICAS	4	3	2	1
	6. Habilidad para reorganizar todos los componentes de un plan en base a la información que reciba de los resultados que vaya percibiendo.				
2. Habilidad para manipular y/o producir materiales de apoyo a su gestión docente.	1. Habilidad para manipular variedad de materiales y aparatos de uso común en la enseñanza.				
	2. Habilidad para producir variedad de materiales y aparatos a emplearse con fines didácticos.				
	3. Habilidad para redactar guías, documentos, fichas, etc. que se estimen necesarias para el modelo de enseñanza-aprendizaje que aplique.				
3. Habilidad para actuar su idoneidad docente frente a alumnos.	1. Habilidad para operar simultáneamente con diferentes grupos de alumnos.				
	2. Habilidad para interactuar dentro de un pequeño grupo de discusión.				
	3. Habilidad para lograr autonomía de trabajo y de avance en los diversos grupos que conduzca.				
	4. Habilidad para que los grupos constituidos operen al máximo de su capacidad en cada situación de aprendizaje que participen.				

HABILIDADES GENERALES	HABILIDADES ESPECIFICAS	4	3	2	1
	5. Habilidad para que en los grupos actúe permanentemente la capacidad crítica y creadora de sus miembros.				
	6. Habilidad para tomar decisiones razonables frente a conflictos que se susciten.				
	7. Habilidad para lograr y mantener un clima de tranquilidad, libertad y buena disposición de los alumnos para encarar variedad de actividades de aprendizaje.				
	8. Habilidad para preveer sensatos asesoramientos y positivas orientaciones a quienes se lo requieran o juzguen oportuno proveer.				
	9. Habilidad para diagnosticar dificultades de aprendizaje y decidir adecuados cursos de acción.				
	10. Habilidad para entrenar a los alumnos en el empleo de una amplia variedad de recursos intelectuales indispensables para el trabajo autónomo.				
	11. Habilidad para entrenar a los alumnos en la metodología de la investigación como modelo para la resolución de problemas.				
	12. Habilidad para entrenar a los alumnos en la metodología de la toma de decisiones.				



HABILIDADES GENERALES	HABILIDADES ESPECIFICAS	4	3	2	1
	13. Habilidad y disposición para aprender de la experiencia y para emplear de continuo su propio ingenio e imaginación para descubrir mejores modos de encarar su acción docente.				
4. Habilidad para evaluar procesos y resultados de la acción educativa.	1. Habilidad para manejar idóneamente variedad de instrumentos y modalidades de evaluación de los resultados esperados.				
	2. Habilidad para proporcionar a los alumnos eficientes métodos de autoevaluación y para promover el hábito de que reorienten sus acciones en razón de los resultados que registren.				
	3. Habilidad para evaluar sistemática y objetivamente su propia actuación.				
	4. Habilidad para asumir decisiones racionales y oportunas una vez conocido el margen de discrepancia entre lo propuesto y lo logrado.				
5. Habilidad para elaborar informes técnicos y satisfacer los requerimientos administrativos de práctica.	1. Habilidad para elaborar la documentación básica que exigen las disposiciones escolares en vigor.				
	2. Habilidad para redactar informes técnicos sobre variedad de aspectos de su ámbito profesional.				

- B) Habilidades y disposiciones necesarias en su condición de miembro de un grupo de practicantes o del personal de la escuela donde deba actuar.

HABILIDADES GENERALES	HABILIDADES ESPECIFICAS	4	3	2	1
1. Disposición para mantener aceptables relaciones con los demás.	1. Disposición para promover relaciones basadas en la dirección, la discreción, el respeto y la consideración por los demás.				
	2. Disposición para aceptar los enfoques críticos que se le formulen y habilidad para integrarlos en nuevas conductas de acción docente.				
2. Disposición para regular su actuación de acuerdo con las disposiciones reglamentarias en vigor.	1. Disposición a la puntualidad.				
	2. Disposición a no incurrir en inasistencias.				
	3. Disposición a entregar lo que se le solicite dentro de los plazos que se acuerden.				
	4. Disposición a llevar al día la documentación que se le exija.				
3. Disposición para la búsqueda de aportes originales.	1. Disposición para plantear y concretar iniciativas de valor.				
	2. Disposición para promover o participar activamente en acciones grupales que impulsan nuevas aperturas a las prestaciones que ofrece la institución formadora.				

HABILIDADES GENERALES	HABILIDADES ESPECIFICAS	4	3	2	1
	3. Habilidad para elaborar modos de acción innovantes que no produzcan efectos desintegradores y aseguren la posible permanencia y expansión de la innovación introducida.				
4. Habilidad para participar eficazmente en grupos de trabajo.	1. Habilidad para interactuar de modo contributorio a las metas establecidas.				
	2. Habilidad y disposición para contribuir a mantener un clima de confianza y productividad grupal.				

C) Habilidades y disposiciones necesarias en su condición de miembro de enlace con la comunidad y agente de cambio.

HABILIDADES GENERALES	HABILIDADES ESPECIFICAS	4	3	2	1
1. Habilidad y disposición para conocer el medio y contribuir a resolver sus problemas.	1. Habilidad para idear modos pertinentes y de acceso al conocimiento del medio.				
	2. Habilidad para descubrir los problemas más críticos existentes en la comunidad y elaborar cursos de acción tendientes a contribuir a su solución.				
	3. Disposición para integrar grupos que participen en proyectos de acción social.				

HABILIDADES GENERALES	HABILIDADES ESPECIFICAS	4	3	2	1
2. Habilidad para asociar a los padres y/o tutores a la empresa educativa que promueve la escuela.	1. Habilidad para entrevistar a los padres de los alumnos y acordar modos de acción específica sobre variedad de aspectos de la acción educativa en la institución.				
	2. Habilidad para resolver problemas planteados por los padres y/o tutores.				
	3. Habilidad y disposición para participar activamente en reuniones de asociaciones de apoyo a las instituciones escolares en las cuales efectúen parte de formación práctica.				

## A N E X O II

### EVALUACION DEL PROGRAMA DE FORMACION PRACTICA QUE SE PROVEE AL FUTURO DOCENTE.

Dimensiones a ser valoradas	Escala				Observaciones
	4	3	2	1	
1. Concordancia entre objetivos propuestos y funciones a desempeñar.					
2. Comprensividad de las habilidades y sistema de actitudes incluidas.					
3. Factibilidad de realización en las metas.					
4. Nivel de especificidad de las formulaciones.					
5. Adecuación entre metas y estrategias de logro.					
6. Variedad en la selección de estrategias que optimicen logros.					
7. Pertinencia de los niveles de complejidad de las estrategias programadas.					
8. Integralidad de participación de todo el personal de la institución en los procesos de formación práctica.					
9. Optimización del tiempo de formación.					
10. Mantenimiento de un clima institucional favorable a los procesos de innovación y cambio.					

Dimensiones a ser valoradas	Escala				Observaciones
	4	3	2	1	
11. Optimización de la relación docente-alumno.					
12. Variedad y nivel de capacitación en la composición de los integrantes de los equipos docentes.					
13. Cantidad, variedad y calidad del material audiovisual que se emplea en las estrategias programadas.					
14. Oportunidad y eficiencia de apoyos técnico-administrativos.					
15. Existencia de instituciones anexas o asociadas que constituyan centros de innovación e investigación educativa.					
16. Fijación de adecuados parámetros de logro de los productos esperados.					
17. Conocimiento continuo de los márgenes de discrepancia entre objetivos y resultados.					
18. Dinamicidad en la toma de decisiones.					

## NECESIDAD DE UNA BASE FILOSOFICA-CIENTIFICA PARA LA INVESTIGACION

---

Marisela Redondo Aquino

Marisela Partido Calva

CONSIDERANDO que la investigación científica es una de las actividades humanas más importantes, porque sus resultados contribuyen al enriquecimiento de la ciencia se requiere que quienes se dedican a ella tengan una visión amplia para abordar los problemas con una metodología adecuada y con una formación filosófica y científica. Aunque esta actividad generadora de nuevos conocimientos es indispensable en la práctica humana, no ha sido objeto de preocupación pedagógica en las instituciones educativas, ya que la barrera existente entre la investigación y la educación es muy fuerte.

Es por eso que el presente trabajo pretende explicar y fundamentar el por qué es indispensable una base filosófica, científica y metodológica para el investigador, apreciando al mismo tiempo la relación que existe entre estos elementos esenciales para formar investigadores.

Con respecto a la filosofía, ésta nos parece una actividad fundamental en la actividad del hombre. Frecuentemente se le ha interpretado de diferentes maneras, las que provienen de la diversidad de puntos de vista sobre el mundo. Se considera a la filosofía como "forma de la conciencia social que representa el sistema de los conceptos más generales acerca de mundo y del lugar que el hombre ocupa en él, *base teórica de la concepción del mundo*".<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Azarov, N.I. y otros: *Diccionario marxista de filosofía*, Ed. Ediciones de Cultura Popular, México, 1972, p. 117.

Cada una de las ciencias tiene un dominio particular que corresponde a un nivel de la realidad o a una actividad humana; en el caso de la filosofía, su dominio particular es el conocimiento de lo general, lo que es común a todos los procesos. Consecuentemente, la filosofía forma un sistema de ideas generales sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, en este sentido, aporta una concepción como totalidad.

De aquí que la filosofía debe reflejar las leyes generales del desarrollo del mundo objetivo, o sea, la función de la filosofía se concreta "a descubrir las leyes del movimiento que predominan tanto en la naturaleza como en la historia de la sociedad humana y del pensamiento".<sup>2</sup>

Se puede afirmar que la característica esencial de la filosofía es constituir un sistema cognoscitivo del mundo y sus fenómenos, el cual no es, ni ha sido, universal. Sin embargo, es indiscutible que cualquier posición filosófica puede ser ubicada dentro de las grandes corrientes antagónicas entre sí.

Además de proporcionar una concepción del mundo, la filosofía se encarga de analizar los pasos que se dan en el descubrimiento, la invención y la creación científica. Desde este punto de vista la filosofía viene a ser la conciencia de la ciencia, puesto que ésta es una actividad creadora y la filosofía la reflexión de ella.

En contraposición con la reflexión filosófica se encuentra la actividad cotidiana y el sentido común que por su evidencia directa e inmediata pone al hombre en condiciones de familiarizarse con las cosas, pero no le proporciona un conocimiento de la realidad, considerando como realidad "la unidad del fenómeno y la esencia".<sup>3</sup>

Es así como los fenómenos se presentan con apariencia engañosa, porque no se capta la esencia de ellos, sino sólo su apariencia; es decir, únicamente se manifiestan las representaciones comunes, lo superficial de los procesos reales, incurriendo de esta manera en lo que Karel Kosik denomina mundo de la pseudoconcreción. "El mundo de la pseudoconcreción es un claroscuro de verdad y engaño"<sup>4</sup> en el que se presentan las cosas como naturales y sin relación entre sí.

Considerando que la realidad no se presenta de una manera directa e inmediata —pues sólo se capta su apariencia—, se necesita de la filosofía para llegar a la esencia de los fenómenos, a través de la actividad indispensable y cognoscitiva, cuyo propósito es indagar el fundamento de las cosas. De esta manera se justifica la razón de ser de la filosofía y la actividad científica y en virtud de estar íntimamente relacionadas se necesita que ambas perfeccionen constantemente sus concepciones, consti-

<sup>2</sup> Kopni P.V., *Lógica Dialéctica*, Ed. Grijalbo, Enciclopedia de filosofía, 1a. serie, tomo 6, México, 1966, pp. 22-23.

<sup>3</sup> Kosik, Karel., *Dialéctica de lo concreto*, Ed. Grijalbo, México, 1976, p. 28.

<sup>4</sup> Kosik Karel, op. cit. p. 27.



tuyendo esto un desarrollo en espiral. Se habla de un desarrollo en espiral en la medida en que no se dan verdades absolutas y el mundo es inagotable, es decir, las cosas evolucionan pero no vuelven al punto de partida, sino en otro plano, lo que permite al hombre una constante actividad científica, para descubrir nuevas verdades o reafirmar teorías.

El avance de la filosofía y la práctica científica no ha sido paralelo; sin embargo, independientemente de esto la relación ha existido y existe, y es por ello que podemos reafirmar la postura de Eli de Gortari al expresar que si bien las relaciones entre la filosofía y la ciencia son recíprocas, aunque no siempre se presentan en simetría.

Es innegable la relación de la filosofía y la ciencia porque el desarrollo del conocimiento científico necesita interpretar teóricamente los hechos, analizar el propio proceso de su obtención para llegar a descubrir lo nuevo, y es la filosofía quien se ocupa de la actividad orientadora en cuanto que concentra gran parte de su atención en el proceso de adquisición del conocimiento. Es pues necesario hacer notar que una determinada orientación filosófica nos va a llevar a seleccionar ciertos hechos y descartar otros en la actividad científica; es por lo que se da a la filosofía un carácter universal en cuanto a su finalidad, ya que los problemas científicos surgen dentro del contexto formado por la concepción del mundo, establecida por la filosofía.

En consideración a lo antes señalado, tomaríamos un elemento esencial y fundamental en la filosofía y el quehacer científico representado por el método, a través del cual se logra la vinculación primaria de la filosofía y la ciencia.

El método científico se caracteriza por su flexibilidad en cierta medida, pues no es algo que esté hecho y acabado de una vez y para siempre, sino que se va elaborando al irse realizando la actividad científica. Esta dialéctica propia del método es la que lo hace capaz de ser aplicado a las diversas disciplinas, sin perder por ello su científicidad, porque se guía por lineamientos científicos generales.

El método funciona como relacionante, constituyendo de esta forma un eslabón entre la filosofía y la ciencia y produciendo en ambas efectos recíprocos.

Por otra parte, la relación filosofía y ciencia es bilateral, es decir, la filosofía requiere de la ciencia, así como ésta también de la filosofía. Si la filosofía se aísla de la ciencia su concepción del mundo deja de ser científica porque se apartaría de la realidad al no evolucionar y reestructurar sus conceptos del universo.

En este sentido, si la filosofía camina sin la ciencia, su razón de ser pierde validez, al no centrar su objetivo en hechos reales, considerando de este modo todo lo existente como natural, limitándose a adoptar una

actitud contemplativa, la cual proporcionaría explicaciones idealistas del mundo y de la vida.

En caso contrario, si la ciencia es la que se aísla de la filosofía, tendría una conciencia falsa, ya que dejando la acción reflexiva de lado, que es fundamental en la investigación, y tomando en cuenta que lo importante en esta actividad es saber cómo se llegó a la comprensión o resolución de un problema determinado, es decir, cómo se obtuvieron los resultados de la investigación, carecería de lo fundamental para poder sistematizar el conocimiento. Sin esta reflexión la ciencia se estancaría y se rompería el desarrollo en espiral y su constante rehacer.

En consecuencia, en esta relación la filosofía aporta contribuciones a la ciencia y ésta a la filosofía.

De las aportaciones heremos resaltar aquella en que la filosofía proporciona a la ciencia dándole una visión de conjunto y una actitud reflexiva, es decir, le presenta un panorama amplio para que la ciencia adopte una actitud ante los hechos tomando partido por ellos, en una u otra dirección. Cabría señalar que lo importante de esto es que un fenómeno o proceso estudiado no es posible aislarlo de su realidad para ser analizado, sino que es en ella en donde se tienen que ver las múltiples variables y efectos que influyen en el fenómeno en cuestión, descubriéndose consecuentemente nuevos campos de investigación.

Por otro lado, la ciencia le proporciona a la filosofía el material para su reflexión. Según lo expuesto por Gortari, "para la realización de sus tareas la filosofía se funda en las otras ciencias y en las consecuencias de la práctica social, desarrollándose por ellas..."<sup>5</sup> Al mismo tiempo, la ciencia le permite a la filosofía revolucionar su concepción al ir haciendo el avance del pensamiento científico.

Partiendo del supuesto de que la filosofía científica aporta una concepción del mundo como totalidad, en cuanto todo es un conjunto de relaciones, se reconoce la necesidad de una formación filosófica en el investigador, formación que le permitirá enfocar los problemas con una visión más amplia, evitando de esta manera aislar el fenómeno estudiado de su realidad y, por ende, adoptar un enfoque parcial y unilateral.

Es muy frecuente encontrarse con investigaciones cuyo contenido se presenta aislado de su contexto y por lo consiguiente sin relación con otros fenómenos o procesos que de alguna manera interaccionan con él.

Concretamente, en la investigación educativa suele estudiarse al hecho educativo fuera de contexto, como si la educación no tuviera ninguna conexión con la economía, la política, la ideología, y en general con la sociedad.

<sup>5</sup> De Gortari, Eli, *El método dialéctico*, Ed. Grijalbo, Colección 70, No. 93, México, 1970, p. 147.

Si bien es cierto que cada una de las disciplinas tiene su campo de estudio delimitado, ello no implica que no se relacionen con otros, ya que el desarrollo de la ciencia exige constantemente un enriquecimiento interdisciplinario, es decir, un intercambio de ideas, de conocimientos entre las diferentes ramas del saber.

Esta actitud de analizar un fenómeno en su interacción dialéctica con otros fenómenos permite, por una parte, el avance de otras disciplinas científicas; y por la otra, proporciona explicaciones más completas, en la medida en que enfocan un problema en su totalidad.

En este sentido la filosofía sirve al investigador para poder considerar a la investigación científica no como desarrollo puramente aditivo, sino como un proceso en el que cada solución plantea nuevos problemas, como así también le permite reconocer que ésta es una actividad multifacética que requiere un lado teórico y otro práctico. La filosofía no sólo se manifiesta en la forma de concebir a la investigación, sino que se halla presente en el inicio de la investigación, en el desarrollo de ella y en la exposición de sus resultados.

Con respecto a que la filosofía se encuentra en el inicio de la investigación, tenemos que: "el investigador ve los hechos que estudia y los generaliza, partiendo siempre de posiciones filosóficas determinadas, ya que la propia selección de los hechos, sobre todo en ciencias sociales es una cuestión profundamente metodológica, cuya acertada resolución exige gran preparación teórica y amplia cultura filosófica",<sup>6</sup> es decir, la formación filosófica es útil para el investigador en la selección y ubicación del problema o fenómeno que le interese.

Dicha formación también está implícita en el desarrollo de un problema, pues el enfoque que se le dé a la investigación depende de la concepción que se tenga de la realidad, o sea que el planteamiento y proceso de la investigación está determinado de una u otra manera, por cuestiones de posición filosófica e ideológica personales del investigador.

Por otra parte, se debe considerar la importancia de que el investigador exponga correctamente los resultados de su trabajo, ya que el propósito fundamental de todo discurso científico es la comunicación, pues ésta permite la expresión de los resultados logrados y el medio para que los nuevos conocimientos se incorporen a la ciencia; es así como la comunicación es requisito indispensable para que un conocimiento sea científico e ingrese a la cultura general, es decir, el conocimiento científico debe ser público y no privado, aunque se dan casos en que por razones políticas y conveniencias particulares, algunos conocimientos son mantenidos en secreto, con lo cual se corre el riesgo de que dichos cono-

<sup>6</sup> Kedrov, M.B.A. Spirkin, *La ciencia*, Ed. Grijalbo, Colección 70, No. 26, México, 1968, p. 21.

cimientos no se integren a la ciencia, ya que al permanecer aislados no pueden refutarse ni validarse, originando un estancamiento en el desarrollo del saber humano. Cabe enfatizar la importancia de que los resultados de la investigación se publiquen o se den a conocer a otros investigadores, pues ellos sirven de base para emprender nuevas investigaciones, evitando de esta manera descubrir lo que ya ha sido descubierto.

Es por ello que se reconoce la necesidad de una formación filosófica en el investigador, la cual le permitirá asumir una actitud crítica tanto en la manera de exponer sus resultados como en la aceptación de opiniones en pro o en contra de su trabajo.

Todas las ciencias suponen una larga práctica, una larga lucha del hombre con su medio natural y social. Esto significa que la ciencia como actividad humana, es decir, como un constante hacerse, es producto de la investigación científica generadora de nuevos conocimiento y, por consiguiente, nuevos planteamientos de problemas a indagar.

Frente a esta postura de concebir la ciencia como una práctica social, se encuentra la posición idealista que considera a la ciencia como independiente de dicha práctica, aislando arbitrariamente el pensamiento de las relaciones sociales, formando de esta manera un mundo alejado de la realidad y argumentando que el hombre no es capaz de llegar a conocer las leyes más generales de la naturaleza y la sociedad.

Cabe señalar que el científico trabaja con ideas, pero estas ideas surgen de los hechos que se encuentran en una realidad, y que requieren de una abstracción lógica para ubicarlas en un sistema más amplio.

Por otra parte, las personas dedicadas a esta tarea científica tienen entre algunos de sus objetivos, la sistematización, justificación y aplicación de los conocimientos para responder a las necesidades humanas; es así como la ciencia se presenta como una actividad indispensable que requiere de una elaboración constante y consciente del hombre en su devenir histórico; es por ello que el científico tiene que reflexionar sobre su propia actividad adoptando una posición más real en la que toma en consideración los problemas económicos, sociales y políticos, puesto que la ciencia no puede separarse de la sociedad porque surge, evoluciona y se halla íntimamente ligada al desarrollo de las fuerzas productivas, las relaciones de producción, así como a las instituciones políticas, sociales y culturales.

A partir de la necesidad que planteamos de una formación científica en el investigador, señalaremos algunos de los rasgos que caracterizan al conocimiento científico y que son primordiales, tanto en ciencias naturales, como en ciencias sociales: a) la racionalidad y b) la objetividad.

Entendemos el concepto de racionalidad como las relaciones que se obtienen entre los hechos y los fenómenos particulares y que están com-

prendidos dentro de una teoría, la cual es capaz de producir una nueva teoría formando así un sistema de conocimientos en el cual unos se relacionan con otros.

Y es objetiva en cuanto que representa las formas de existencia capaz de ser observable, abstraídas, analizables y verificables por el hombre.

A partir de estos rasgos analizaremos algunos que se desprenden de ellos y que son necesarios que el investigador tenga presente, lo que le proporcionará una posición más científica.

Los investigadores deben considerar que su labor no es una actividad sin dirección, sino que es metódica, lo cual significa que utiliza un conjunto de prescripciones (sin que representen recetas infalibles) que hacen posible una aproximación al objeto de estudio con mayor exactitud.

Si bien es cierto que el objetivo de la ciencia lo constituye toda la realidad, es decir, las diversas formas de la materia en movimiento y que el investigador tiene que delimitar su objeto de estudio, esto no implica que el fenómeno se aisle y se conciba como un hecho singular, puesto que lo más importante es poder llegar a la generalidad, siendo éste el único medio de regresar a lo particular (deducción-inducción).

El investigador en su actividad cognoscitiva realiza tanto el análisis como la síntesis en el estudio de un fenómeno, lo que posibilita separar los elementos constitutivos de un todo, estableciendo sus relaciones, sus nexos, y teniendo en cuenta que el todo no es únicamente la suma de sus partes, se requiere de las síntesis para reconstruirlo como una totalidad más rica.

Considerando que el conocimiento científico es sistemático, es indispensable que el investigador presente los hechos no como un agregado de ideas unas sobre otras, sino que las plantee como una conexión lógica entre sí, de tal manera que los hechos se unan para formar un conjunto de principios capaces de integrar una teoría, ampliarla o modificarla.

Los investigadores tienen además de descubrir, analizar y sistematizar los conocimientos, la necesidad de explicar por qué los hechos ocurren así y no de otra manera, pero también es necesario completar la actividad científica cumpliendo una de las etapas indispensables en dicha labor: la predicción, la cual no se caracteriza tanto por su certeza como por su perfectibilidad.

Es así como los argumentos anteriores son esenciales para el investigador; de igual manera lo es el hecho de determinar qué se había de investigar, cómo se había de investigar y para qué se había de investigar, constituyendo todo ello la razón de ser de la ciencia, en la búsqueda del objetivo (qué), en la historia de la conformación del método (cómo), y en la historia de los instrumentos y sus fines (para qué).

El método, así como la ciencia, es un resultado de la práctica humana; no existe como receta, sino como una serie de pautas a seguir, las cuales son perfectibles, falibles y dependen en cierto modo del avance de la ciencia, porque siendo el método un rasgo característico de la ciencia cuya actividad productora es realizada por los investigadores en su afán de descubrir nuevos conocimientos, se plantea pues como algo primordial no sólo los resultados obtenidos, sino el modo de cómo se llegó a ellos (el método); esto hace que el método se perfeccione en cada inicio y desarrollo de una investigación.

"El método científico es el procedimiento planeado que se sigue en la investigación para descubrir las formas de existencia de los procesos objetivos, para desentrañar sus conexiones internas y externas y para generalizar y profundizar los conocimientos así adquiridos para llegar a demostrarlos. . ."<sup>7</sup>

El objeto de estudio de una ciencia particular, en cierta forma determina el método a seguir y es por esto que pueden surgir diversas formas de investigación teniendo como base la existencia de un método científico en general.

El método general de investigación a que nos referimos es el método dialéctico: aunque éste es universal, no sustituye los métodos de las ciencias particulares sino que constituye su base filosófica común. En esta forma se explica el por qué existen métodos especiales que estudian objetos específicos y no por esto pierden su validez científica.

"El método dialéctico considera las cosas, los fenómenos y sus reflejos mentales, los conceptos en sus mutuas relaciones y en movimiento en su nacimiento, desarrollo contradictorio y desaparición".<sup>8</sup>

Este método se caracteriza por sostener que las cosas y los fenómenos se encuentran en constante movimiento, refiriéndose a que nada permanece estático, todo evoluciona y por lo tanto no hay verdades absolutas ya que lo único permanente es el cambio, descubriendo las relaciones mutuas que existen entre los procesos, ya que todo depende de todo, y esto hace que la realidad se conciba como una totalidad. Asimismo afirma que los fenómenos de la naturaleza y la sociedad llevan siempre implícitas contradicciones internas (lucha de contrarios), lo que trae como consecuencia la innovación.

En contraposición con este método se encuentra el método metafísico, el cual supone el reposo de la materia en tanto que considera que nada cambia, que las cosas no se relacionan, que unas no influyen sobre las otras, es decir, que se encuentran aisladas proporcionando una visión parcial del conocimiento, dicho método rechaza la idea de que dos cosas

<sup>7</sup> De Gortari, Eli, *op. cit.*, p. 41.

<sup>8</sup> Konstantinov F.V., *Fundamentos de la filosofía marxista*, Enciclopedia de Filosofía, 1a. serie, tomo I, Ed. Grijalbo, México, 1966, p. 21.

contrarias puedan existir a la vez, argumentando que una cosa "es" y no puede ser otra al mismo tiempo, evitando de esta manera la lucha de contrarios, lo que produce un desarrollo o surgimiento de algo nuevo.

Esto es pues un panorama de la necesidad de avocar los problemas de investigación teniendo presente el método dialéctico que trata de explicar científicamente la realidad como totalidad, enfocando cualquier nivel que se estudie desde su origen y desarrollo para poder transformar, previo análisis, esa realidad concreta. Por lo consiguiente la dialéctica "... es el método de la reproducción espiritual e intelectual, el método del desarrollo o explicación de los fenómenos partiendo de la actividad práctica objetiva del hombre histórico".<sup>9</sup>

A manera de conclusiones, se requiere que el investigador tenga una formación filosófica, pues ésta le proporciona una concepción del universo y la base para la interpretación teórica de los hechos, permitiéndole de esta manera seleccionar y ubicar su objeto de estudio en la realidad y además le ayuda a definir la orientación de su actividad, ya que lo expuesto en la presente exposición nos demuestra que la ciencia no permite trabajar con ideas que existan en el vacío, sino que éstas tienen un contenido filosófico de una realidad concreta.

No sólo es indispensable una formación filosófica para investigar (ya que esto traería como consecuencia adoptar una actitud contemplativa, lo cual proporcionaría explicaciones idealistas al no tomar en cuenta los avances científicos que van profundizando más en las leyes de la naturaleza y de la sociedad), sino una formación de interdisciplinariedad para arribar al reconocimiento de una necesidad epistemológica en el desarrollo de la investigación.

Si el objetivo de todo investigador es llegar a hacer ciencia, resulta obvio que necesita conocer qué es la ciencia y considerando a la ciencia como una práctica social, se hace necesario que el investigador reflexione sobre su propia actividad, ya que es el responsable directo de la elaboración de los nuevos conocimientos, adoptando una actitud más abierta en cuanto a la manera de enfocar y analizar los fenómenos, puesto que la ciencia no está separada de la sociedad, sino que surge y evoluciona con ella.

Aunada a la formación filosófica y científica está la metodológica, la cual guía la actividad científica, ya que el método considera que los hechos y fenómenos se pueden presentar en circunstancias diversas, requiriendo también unir la teoría con la práctica, la evolución del pensamiento científico con el desarrollo de las ciencias, tal método es el dialéctico que considera a la realidad como una totalidad posible de ser conocida, en la que todo se relaciona con todo.

<sup>9</sup> Kosik, Karel, *op. cit.*, p. 52.

En contraposición, se reconoce la no utilidad del método metafísico como proceso productor de ciencia, ya que conociendo sus principios que sostienen que no hay nada común entre los fenómenos, es decir, que existen aislados unos de otros, por ejemplo; la ciencia es la ciencia, la filosofía es la filosofía, y siempre será así, no es capaz de relacionar lo que de hecho tiene relación.

En cuanto a una evolución del método, este es el método dialéctico, el método de pensar con exactitud y claridad, porque su punto de vista es ver las cosas desde su pasado para poder preveer, característica fundamental de la ciencia, puesto que no hay verdad absoluta, nada definitivo, sino que todo está en constante cambio, y así lo percibe la dialéctica.



## LA LINGÜÍSTICA GENERATIVA TRANSFORMACIONAL Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS<sup>1</sup>

---

Adrián S. Gimote Welsh

*Cuando explicamos alguna cosa, debemos inmediatamente tomar en cuenta su materia, su rasgo esencial y la fuente de su movimiento; así es como se deben explicar los acontecimientos. Lo que viene a la existencia y lo que ha precedido.*

Aristóteles

SI analizamos lo que implica la cita de Aristóteles, enseguida veremos que existe una relación muy estrecha entre el pensamiento aristotélico y la teoría de la lingüística transformacional. Relacionando esto con el tema de nuestra charla, deseo anticipar que para explicar todo contraste lingüístico no es suficiente describir y clasificar los hechos observables del lenguaje. Un conocimiento adecuado de éste —de sus contrastes—, significa tener conciencia de los principios del proceso lingüístico subyacente. Conforme a esto, un análisis basado únicamente en los datos observables, es decir, en las estructuras superficiales, no es suficientemente apropiado, pues no toma en cuenta los procesos que especifican los rasgos esenciales de un lenguaje.

Hasta el momento, los trabajos de lingüística contrastiva se han hecho siguiendo el modelo estructuralista, aunque de cuando en cuando éstos van rociados de un cierto transformacionalismo.<sup>2</sup> Ahora bien, existe entre ciertos lingüistas<sup>3</sup> el consenso de que la gramática generativa trans-

<sup>1</sup> Texto de un ciclo de conferencias que di en la Facultad de Idiomas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Veracruzana, del 2 al 6 de agosto de 1976.

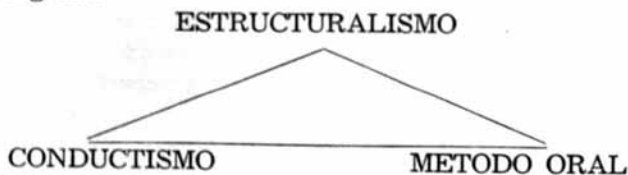
<sup>2</sup> Véase, por ejemplo, *The Grammatical Structures of English and Spanish*, de Stockwell, Bowen y Martin, The University of Chicago Press, 1965.

<sup>3</sup> Cfr. el art. "Transformational Theory and English as a Second Language",

formacional —o por lo menos algunos conceptos de ella—, tiene cierta aplicación en la enseñanza de idiomas, no obstante que el exponente principal de la gramática generativa se muestra un tanto cauteloso en cuanto a la aplicación de esta nueva teoría lingüística.<sup>4</sup> Esta reserva de Chomsky se debe a que tanto la investigación psicológica, como la investigación lingüística, se encuentran en un estado de cambio constante; lo que es aceptable en determinado momento puede, en lo sucesivo, sufrir cambios.

La lingüística transformacional, de acuerdo con la actitud de los lingüistas antes mencionados, tiene aplicación en la enseñanza de la lengua tanto a los nativos como a los extranjeros. El maestro de lenguas podrá preguntarse, sin embargo, que ¿cuál es la diferencia entre esta teoría lingüística y la que prevalecía décadas anteriores, como el estructuralismo lingüístico? O también, si el maestro tiene dificultad para entender esta nueva gramática, ¿cómo enseñársela a los estudiantes? Si relacionamos con este interrogante, se puede plantear la de ¿qué tanto de la teoría transformacionalista puede ser empleado en la enseñanza de idiomas? En otras palabras, ¿qué aspectos de la teoría lingüística deben incluirse en una gramática pedagógica? Este tema ya ha sido discutido por lingüistas como Bolinger,<sup>5</sup> quien critica a Stockwell y Bowen por haber introducido demasiada teoría en su estudio contrastivo (cf. supran. 2), aunque otros opinan todo lo opuesto. La disyuntiva es, por lo tanto, ¿cómo equilibrar la teoría lingüística con las necesidades pedagógicas?

La metodología actual, según se manifiesta en los textos que se emplean en la enseñanza de idiomas, ha tenido como base lingüística el estructuralismo y como apoyo psicológico el planteamiento skinereano,<sup>6</sup> ambos seriamente criticados por los exponentes del transformacionalismo y de la nueva psicología, respectivamente. Es decir, la metodología ha sido triangular:



de Charles T. Scott, en *Monograph Series on Languages and Linguistics*, núm. 22, Georgetown University, 1969, pp. 75-92; también "CA and notions of deep and surface grammar" de Robert di Pietro, *Monograph Series on Languages and Linguistics*, núm. 21, 1968, pp. 65-80.

<sup>4</sup> Dice Chomsky textualmente: "I'm, frankly, rather skeptical about the significance, for the teaching of languages, of such insights and understanding as have been attained in linguistics and psychology", en "Linguistic Theory", *Readings in Applied Transformational Grammar*, Ed. Mark Lester, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1970, pp. 51-60.

<sup>5</sup> Cfr. *Romance Philology*, núm. 21, pp. 186-212.

<sup>6</sup> Cfr. B.F. Skinner, *Verbal Behavior*, Appletown-Century-Crafts, New York, 1957.

Según el planteamiento skinereano, la lengua se aprende como serie de hábitos, los cuales se adquieren por medio de reforzamientos, asociaciones y generalizaciones. Para el transformacionista, la posición conductista es inadecuada, pues no explica un aspecto muy importante de la lengua: su creatividad. Según la nueva psicología, la lengua se aprende mediante la formación de una serie de reglas de gran generalidad, las cuales se emplean para generar e interpretar nuevas oraciones.

La necesidad de una nueva metodología es lo que ha movido a Prator a proponer el siguiente esquema:<sup>7</sup>

### COMUNICACION —————> MANIPULACION

Subyace en este esquema la preocupación por la discrepancia que existe entre la habilidad ejercitadora del estudiante en el salón de clase, y la frecuente desaparición de esa habilidad en situaciones reales de conversación. Se nos plantea entonces la siguiente interrogante: ¿Qué significa saber una lengua? ¿Qué se debe aprender para sostener que se sabe una lengua? Ligado con lo anterior, ¿qué capacidades humanas deben ser empleadas en el aprendizaje de una lengua?

Los defensores del método oral, estructuralistas en su mayoría, sostienen la posición de Charles C. Fries, quien señala que los patrones estructurales de la lengua objeto, ordenados siguiendo los principios contrastantes, constituyen lo que se debe aprender para saber una lengua.<sup>8</sup> Pero desde el punto de vista transformacionista, estos patrones estructurales son simplemente representaciones superficiales de estructuras subyacentes, las cuales muchas veces no reflejan los contrastes estructurales significantes de la lengua objeto. Es decir, a nivel analítico, el énfasis está en el aspecto realizado de la lengua ("performance") y, a nivel metodológico, en la habilidad manipuladora.<sup>9</sup> El transformacionista mantiene que de alguna manera debemos introducir en nuestros materiales didácticos el aspecto cognoscitivo. El dilema se centra en cómo equilibrar la parte manipuladora con la del conocimiento ("competence"). Nuestro problema en la enseñanza de un segundo idioma es cómo desarrollar en el estudiante esa 'competencia'<sup>10</sup> característica de

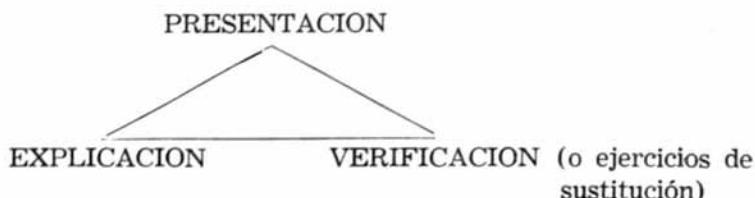
<sup>7</sup> Cfr. el artículo de Clifford H. Prator, "Development of Manipulation-Communication Scale", en *English Teaching Forum*, Vol. VIII, Julio-Agosto 1970, núm. 4, U.S. Information Agency, Washington D.C.

<sup>8</sup> Charles C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, University of Michigan Press, 1967, p. 9.

<sup>9</sup> Prator se refiere al excesivo énfasis del ejercicio de sustitución, por ejemplo, de un sustantivo por sustantivos, con lo cual se forman estructuras un tanto irrealas en monoscabo de la comunicación.

<sup>10</sup> La competencia de un sujeto hablante español es el conjunto de las posibilidades que le son dadas por el hecho, y sólo por el hecho, de poseer el español: posibilidad de construir y de reconocer la infinidad de las frases gramaticalmente co-

un hablante nativo. El desarrollo de la ejecución se debe dar, pero sin detrimento del desenvolvimiento de esa competencia. La solución para algunos sería el subrayar el aspecto analítico, pero esto sería un regreso a los viejos métodos de traducción y gramática. Para otros, la solución sería ampliar la parte explicativa del siguiente esquema:



La gran interrogante que se nos presenta como resultado de los conceptos competencia / ejecución en el contexto del aprendizaje de un segundo idioma es: ¿se puede duplicar esa competencia que tiene el nativo en el aprendizaje de un segundo idioma? El desarrollo de esa competencia es un requisito necesario, ya que la ejecución —el comportamiento verbal— es una manifestación externa de ese conocimiento lingüístico. Los seres humanos, por el hecho de ser humanos, poseen, según el planteamiento chomskiano, un conocimiento innato de la estructura lingüística en general.<sup>11</sup> El individuo adquiere el conocimiento sobre las emisiones lingüísticas de su idioma nativo en la forma de una teoría intermedia que explica esas emisiones y además cualquier otra emisión lingüística a la cual no haya sido expuesto. Es decir, una teoría del conocimiento antecede a la ejecución. El comportamiento lingüístico es la exteriorización de esa competencia.

Esta misma hipótesis sobre el aprendizaje de la lengua nativa se ha extendido al de un segundo idioma. Si aceptamos este planteamiento, el resultado es la supresión de la etapa inicial, es decir, de la formulación de una teoría lingüística.

La segunda etapa tiene que ver con la adquisición del conocimiento acerca de las emisiones de la lengua objeto, es decir, la formulación de una teoría que explique esas emisiones lingüísticas. Una vez adquirida la teoría —total o parcial—, se aplicaría a la construcción y a la interpretación de las emisiones lingüísticas de la lengua objeto. Es aquí donde

---

rectas, de interpretar cuáles de ellas tienen sentido, de descubrir las frases ambiguas... Oswald Ducrot y Tzvetan Todorov, *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Ed. Siglo XXI, 1974, pp. 145-146.

<sup>11</sup> Cf. Heles Contreras, "La teoría lingüística y el aprendizaje de la lengua", en *Los fundamentos de la gramática transformacional*, Ed. Siglo XXI, 1971, pp. 12-20, donde presenta la teoría empiricista y la racionalista del aprendizaje de la lengua.

ocurrirían las interferencias lingüísticas al entrar en contacto dos sistemas lingüísticos (tema que desarrollaremos brevemente más adelante). En otras palabras, el proceso acumulador de la información lingüística debe preceder al uso de ese conocimiento. El resultado de este modo de razonar es que el aprendizaje de la lengua es primordialmente cognoscitivo en vez de conductista; que el aprendizaje es deductivo, no inductivo.

En cuanto al material lingüístico primario, éste se nos presenta en forma heterogénea y varía en la experiencia de cada individuo: el estímulo lingüístico contiene tanto oraciones bien formadas como una gran variedad de oraciones defectuosas, con pausas, con titubeos, etc., y sin embargo, las gramáticas de los diferentes individuos son esencialmente similares.<sup>12</sup> En el contexto de un segundo idioma, el material está sumamente organizado. Si aceptamos que las lenguas son semejantes en su estructura subyacente y que en la superficial son diferentes,<sup>13</sup> para que nuestros materiales didácticos sean más adecuados, necesitamos agregarles únicamente la parte que refleja la historia derivativa de las emisiones lingüísticas; es decir, especificar los procesos mentales que efectúa el hablante al emitir una estructura lingüística. De esta manera, por lo menos en teoría, los rasgos esenciales y los contrastes quedan bien especificados y se llega a una mayor intelectualización del material sin sobrecargar el componente explicativo del esquema metodológico.

## CONCEPTOS DEL TRANSFORMACIONALISMO PERTINENTES PARA UNA NUEVA METODOLOGIA

Uno de los conceptos más importantes de la gramática transformacional es el término *generativo*, el cual no se debe tomar literalmente sino como una serie de fórmulas de carácter matemático que hacen explícita la historia derivativa de una estructura.

La gramática transformacionalista distingue entre el conocimiento del lenguaje y el uso del mismo. Esta diferencia, sin embargo, es sólo metodológica, pues para hacer preguntas respecto a la actuación es necesario tener bien claro cuál es la naturaleza del conocimiento lingüístico. Para distinguir estos hechos, Chomsky propone los siguientes términos: *gramaticalidad* y *aceptabilidad*. En el primer caso, la división se hace entre las estructuras gramaticales y las ingramaticales, es decir, las que

<sup>12</sup> Resultaría bastante iluminador averiguar a qué tipo de estímulos lingüísticos se ve expuesto un individuo durante sus primeros seis años de vida. Los resultados podrían ser de gran utilidad para la enseñanza de los idiomas.

<sup>13</sup> Según Emmon Bach, "Nouns and noun Phrases" en *Universals in Linguistic Theory*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968, las lenguas son semejantes en sus estructuras profundas, y sus estructuras de base son universales.

están de acuerdo a las reglas de la gramática y las que no lo están. La competencia lingüística del hablante le permitirá discernir entre una oración aceptable y una no aceptable; entre una oración gramatical y una ingramatical. Tomemos por ejemplo estas secuencias lingüísticas:

— 'El hecho de que hayas venido es sorprendente';

— 'La opinión de que el hecho de que hayas venido es sorprendente, es ridícula'.<sup>14</sup>

Las dos oraciones son correctas gramaticalmente; pero la segunda es inaceptable. Es decir, la inclusión repetida de una estructura en otra reduce la aceptabilidad de la segunda estructura.

Otro aspecto de la capacidad lingüística es la habilidad de relacionar substitutos con sus antecedentes:

— 'Juan no come higos, y yo tampoco *lo hago*';<sup>15</sup>

— 'Juan cree que su dirigente es incompetente, y yo también *lo creo*'.

También esencial para el planteamiento transformacionista es la actitud de que la lengua no es simplemente el repetir una serie de enunciados aprendidos de memoria. La competencia lingüística se mide por la habilidad de producir y entender oraciones nuevas. En este sentido, quien habla es creador, capaz de emitir y comprender oraciones a las cuales nunca ha estado expuesto.<sup>16</sup>

El uso de estos conceptos en el mejoramiento de nuestros materiales didácticos, aunque no se ve, sí podemos señalar que como maestros o elaboradores de los materiales lingüísticos que se emplean en el salón de clase, no debemos pasarlos por alto en ninguna de las actividades antes mencionadas.

Recordemos, por ejemplo, que una de las actividades más populares en las clases de idiomas es el ejercicio de substitución: el maestro da el modelo como en 'mi papá es *maestro*'; pide que los alumnos reemplacen 'maestro' por una serie de sustantivos como 'carpintero', 'campesino', etc., caso en el cual lo que se desarrolla es la capacidad manipuladora, pero el aspecto comunicativo es reducido y el aspecto creador aún más. Una actividad más comunicativa y más creadora sería substituir la palabra 'maestro' por la verdadera profesión del padre de cada alumno. O bien, se le puede presentar al alumno el siguiente modelo: 'La noche es

<sup>14</sup> Tomemos el ejemplo de Chomsky: 'colorless green ideas sleep furiously' que aun cuando gramaticalmente correcta, es inaceptable semánticamente; o por ejemplo, 'is reading your father this book'. Semánticamente es comprensible pero la secuencia lingüística es ingramatical, *Syntactic Structures*, Mouton, 1957, p. 15.

<sup>15</sup> Veamos sus equivalentes en inglés: 1— John does not eat figs and neither do I; 2— John thinks that his leader is incompetent and so do I. Al hispano-hablante, la substitución de estructuras, a fin de evitar la repetición, es uno de los aspectos del inglés que le resulta más difícil de dominar. Los materiales didácticos deberán especificar claramente la historia derivativa de este tipo de estructuras.

<sup>16</sup> Cf. Noam Chomsky, *Lingüística cartesiana*, Editorial Gredos, Madrid 1969, pp. 17-77.

*agradable*’; y se le pide que sustituya ‘agradable’ por ‘bella’, ‘fría’, etc. El individuo que ha asimilado este tipo de estructura puede emitir la siguiente secuencia lingüística: ‘la noche es *satisfecha*’ o ‘la noche es *grande*’; es decir, gramaticalmente estructuras aceptables pero semánticamente anormales. En otras palabras, debemos cuidar de que la habilidad manipuladora no se exceda en detrimento del aspecto comunicativo; de que la capacidad ejercitadora no origine estructuras lingüísticas inaceptables. En la enseñanza de un idioma, el estudiante no debe únicamente reaccionar a un estímulo predeterminado; aquélla debe conducir al uso creador de la lengua en circunstancias diferentes.

Antes de pasar al análisis contrastivo de algunos aspectos léxicos y sintácticos del español con el inglés, creo conveniente, aunque muy brevemente, señalar la estructura de la gramática transformacional.

Según Chomsky, la gramática consta de tres componentes:<sup>17</sup>

- generativo ..... la sintaxis
- semántico ..... (interpretativo)
- fonológico ..... (interpretativo).

La sintaxis, a su vez, consta de dos subcomponentes:

- a) La base, que incluye las reglas de ramificación y de subcategorización, y el léxico;
- b) El transformacional, constituido por las reglas de transformación.

Las reglas de ramificación o de estructura de frase, especifican la estructura subyacente de las oraciones y sirven de base a la interpretación semántica, las cuales pueden diferir considerablemente de la estructura superficial.

Fundamental para la gramática generativa es el reconocimiento de los dos niveles de la gramática: el superficial y el subyacente. Obsérvense las siguientes oraciones:<sup>18</sup>

- ‘un vaso de leche’
- ‘un vaso de cristal’.

<sup>17</sup> El modelo de Chomsky no es el único. Existen otros como el de Fillmore (gramática de caso), el tagmémico, el estratificativo, el semántico-generativo de Mc Cawley y Lakoff.

<sup>18</sup> Véanse, por ejemplo, en inglés, las siguientes oraciones: ‘I persuaded John to leave’ y ‘I expected John to leave’. Un análisis estructural nos daría lo mismo para ambas oraciones; es decir, que son idénticas en su estructura superficial, pero diferentes en sus estructuras subyacentes, las que a su vez determinarán la interpretación semántica. Cf. Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, The M.I.T. Press, Cambridge, Mass, 1965, p. 22.

La estructura superficial es la misma en las dos oraciones, pero una descripción estructural nos señalará que la estructura subyacente es diferente.

El propósito de este trabajo no es la presentación de la teoría generativa transformacional, sino el de indicar cómo algunos aspectos de ella pueden ser empleados en el mejoramiento de la metodología de la enseñanza de idiomas. Se ha señalado ya cómo algunos conceptos son relevantes en la enseñanza de la lengua. Resta, sin embargo, demostrar la aplicación de esta gramática en un análisis contrastivo del español con el inglés, utilizando las reglas del componente de estructura sintagmática; esto es, las reglas de ramificación y subcategorización, y las diversas transformaciones que especificarán el mecanismo a través del cual una estructura subyacente pasa a la superficial.

### **REGLAS DEL COMPONENTE DE ESTRUCTURA SINTAGMÁTICA (ES) Y SU APLICACION.**

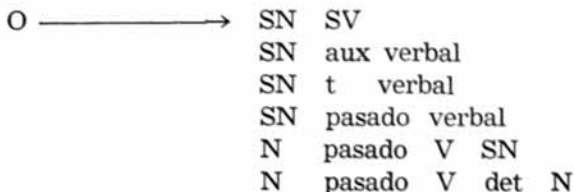
Estas reglas cubren un amplio número de oraciones del inglés y del español. En este modelo, la unidad lingüística es la oración (0). Cada oración formula un juicio que lo forman dos partes: el sujeto y el predicado. Todas las reglas de ES tienen la forma: X  $\longrightarrow$  Y Z, que se traduce de la siguiente manera: reescribese X como Y seguida de Z. Los elementos dentro del paréntesis son opcionales. Los símbolos de las reglas de ES representan categorías gramaticales cuya clave se da a continuación: O: oración; SN: sintagma nominal; SV: sintagma verbal; aux: auxiliar; t: tiempo; M: modal; V: Verbo; cóp: cópula; prednom: predicado nominal; adj: adjetivo; det: determinantes; N: nombre; pl: plural; OI: objeto de interés (complemento de atribución).

Las reglas del componente de ES son las siguientes:

1. O  $\longrightarrow$  SN SV
2. SV  $\longrightarrow$  aux. verbal
3. aux.  $\longrightarrow$  t (M)
4. t  $\longrightarrow$  ( $\pm$  pasado)
5. verbal  $\longrightarrow$  V (SN) (pasiva) (OI)  
cop prednom
6. prednom  $\longrightarrow$  adj  
SN
7. SN  $\longrightarrow$  (det) N (pl)

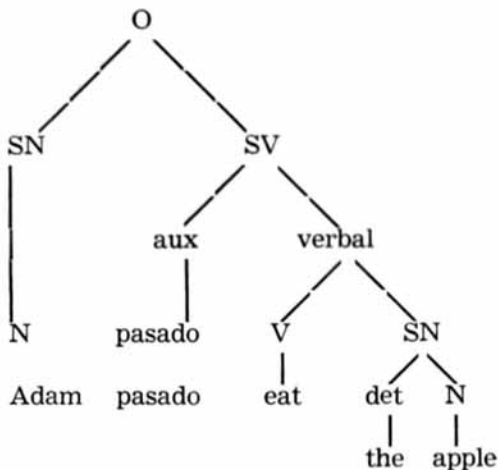


Veamos cómo se aplican las reglas en la siguiente oración: 'Adam ate the apple'. La capacidad del anglohablante lo llevaría a producir: 'Adán comió la manzana', y el hispanoparlante reaccionará señalando que le falta algo a esta estructura lingüística: es el marcador superficial 'se'. Esto se explica si analizamos el historial derivativo de la oración inglesa:



Adam pasado eat th —apple / Adán pasado comer l— manzana. Estas formas no son todavía aceptables, pues para el español aún no concuerdan el verbo y el sujeto, el nombre y el determinante; además, falta especificar la introducción del marcador 'se' que, en este caso, proviene del objeto de interés (el cual veremos en el análisis del ejemplo siguiente). Para el inglés, aunque no hay problema de concordancia, existe sin embargo, el problema interpretativo, es decir, el morfofonemático.

Otra forma de representar la estructura profunda es la que se hace conectando los elementos en la derivación con el elemento del que proceden, i.e., al nudo que lo domina:



El análisis parece trivial, pues se ocupa de algo que es conocimiento común. Este es precisamente el objeto que se persigue: señalar explícita y claramente al alumno de un segundo idioma los mecanismos que todos, como hablantes nativos, efectuamos al producir cualquier oración.

Conviene señalar en este momento que la expresión lingüística contrastada puede significar el análisis de dos idiomas diferentes pero también puede referirse al análisis de los contrastes de una lengua, pues una unidad lingüística se define por estar en contraste con otra. Estos contrastes internos son los que facilitarán o interferirán en el aprendizaje de un segundo idioma. Supongamos que un anglohablante quiera producir en español la siguiente oración: 'John bought himself a piece of furniture'. Los conflictos que se le presentarán son de dos tipos: léxico y gramatical.<sup>19</sup>

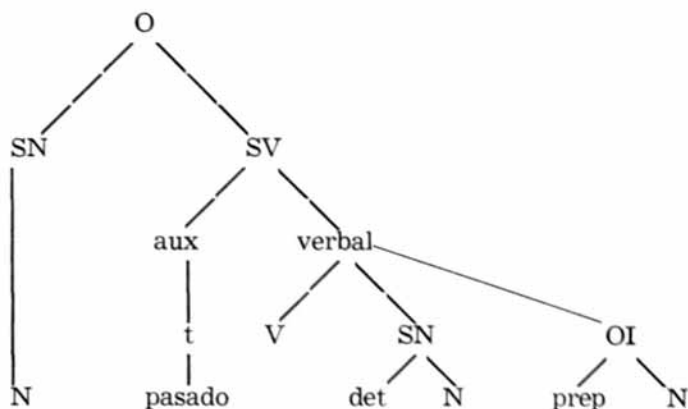
El problema surge cuando la subcategorización de la categoría N (en este caso 'furniture') difiere en ambos idiomas; es decir, cuando un rasgo importante no está presente en la categoría del segundo idioma. Comparemos los rasgos de la categoría en ambos idiomas:

furniture	[+N]	→	{	+ común	}
			-	animado	}
			-	contable	}
mueble	[+N]	→	{	+ común	}
			-	animado	}
			+	contable	}

En otras palabras, en inglés, para que la categoría sea contable, necesita estar precedida de una frase 'a piece of'. La teoría lingüística del hablante no acepta construcciones del tipo: 'John bought a furniture'. En español, en cambio, 'Juan compró un mueble' es gramatical y aceptable. Casos como este hay muchos en los que la categoría es numerable en una lengua, pero no contable en la segunda, o viceversa. Esta capacidad lingüística que posee todo hablante nativo debe, de alguna manera, estar incluida en los materiales didácticos. Tal parece que los elaboradores de libros de texto se concentran principalmente en la morfología y la sintaxis, y que el léxico recibe poca atención. Debemos recordar que el componente léxico de la lengua tiene también estructuración.

El segundo problema al que se enfrenta el anglohablante es con el complemento de atribución (caso dativo). Para dar cuenta de este problema, veamos la descripción estructural de la oración inglesa:

<sup>19</sup> Por supuesto, hay también interferencias en el nivel fonético pero éstas no nos conciernen aquí. Los interesados en este aspecto pueden consultar *Languages in contact* de Uriel Weinreich, Mouton, La Haya, pp. 18-19, donde enumera los tipos de interferencia.



John pasado buy a piece of furniture for John

D.E.<sup>20</sup> 1 2 3 4 5

C.E. 1 2 3 5 4

Es decir, se han efectuado las siguientes transformaciones: 1) sustitución; 2) permutación del pronombre a la posición posterior al verbo; 3) supresión de la preposición.

La oración española 'Juan se compró un mueble' tiene la misma descripción estructural, pero difiere en su cambio estructural. La aparición del OI dominado por el verbal nos permite introducir a la posición anterior al auxiliar la matriz [+ pro] la que repite los rasgos pertinentes de la matriz del OI en la estructura profunda. La sub-categorización de la categoría N del OI nos muestra que no hay matriz de énfasis, lo cual permite su supresión, o sea:

D.E.:<sup>21</sup> 1 2 3 4  $\left( \begin{array}{l} + N \\ - I \\ - II \\ - enf \\ - pl \\ + refl \end{array} \right)$

Una vez ejecutadas las transformaciones de permutación y supresión tenemos:

<sup>20</sup> D.E.: descripción estructural; C.E.: cambio estructural.

<sup>21</sup> D.E.: descripción estructural; C.E.: cambio estructural.

$$\text{C.E. : 1} \left( \begin{array}{l} + \text{ pro} \\ - \text{ I} \\ - \text{ II} \\ \pm \text{ pl} \\ + \text{ refl} \end{array} \right)$$

Estos cambios estructurales nos dan la oración 'Juan se compró un mueble'. Si en la sub-categorización de N estuviera presente el rasgo — enf, la matriz no se suprimiría y tendríamos por lo tanto: 'Juan se compró un mueble para sí'. Una estructura de este tipo no sería aceptable en inglés: la teoría lingüística del anglohablante no permite la repetición del pronombre de atribución, o sea; 'John bought himself a piece of furniture for himself.

Por supuesto, nuestros materiales didácticos no necesitan estar plagados de teoría lingüística o de análisis complicados. Lo que se propone es que los conceptos generativos y los contrastes estén implícitos en ellos; que el conocimiento lingüístico que el hablante nativo posee debe, de alguna manera, estar integrado en la enseñanza, de tal modo que permitan una mayor intelectualización y no limiten a una actividad meramente mecanicista.

La aplicabilidad de lo que se ha planteado está todavía en un plano hipotético, pero se podría comprobar mediante un experimento en el que la variable fuese únicamente la presentación de un mismo corpus lingüístico en dos grupos de alumnos cuyas características fueran las mismas. A título de ejemplo, veamos el caso de los verbos copulativos.<sup>22</sup>

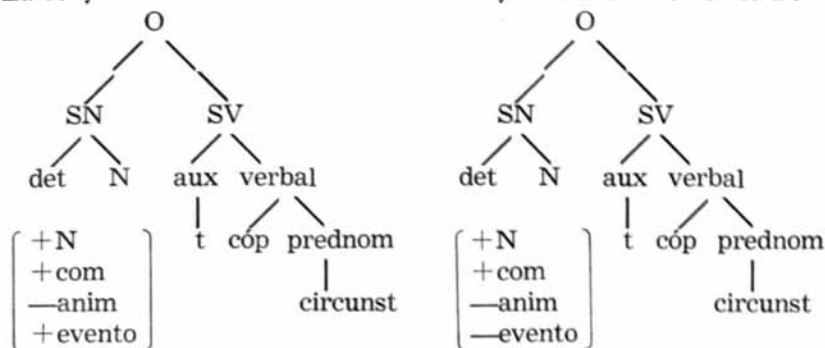
En algunos libros de texto de la enseñanza del español,<sup>23</sup> los verbos copulativos se introducen separadamente sin contrastar su uso, o bien limitándose a colocarlos en un cuadro. Creo que sería más provechoso que los dos verbos se presenten simultáneamente desde un principio contrastando sus usos, es decir, señalando los rasgos que los caracterizan. El anglohablante, al entrar en contacto con el español, se enfrenta a un grave problema de convergencia, pues en su sistema existe únicamente 'to be'. El contraste entre los dos verbos españoles puede ser más obvio

<sup>22</sup> O también la presentación simultánea y contrastada de lo que tradicionalmente se llama tiempos del pasado: pretérito, copretérito y antepresente.

<sup>23</sup> En el *Modern Spanish* del Modern Language Association, Harcourt, Brace & World, Inc. New York, 1966, 'ser' aparece en el tema 2, mientras que el verbo 'estar' se presenta hasta el tema 13 (aunque lo introducen en un ejercicio del tema 3 donde se estudian los verbos que terminan en -ar). En el cuadro de la p. 54, donde supuestamente los oponentes, tiene: "¡Qué bonita es tu casa!", pero no advierten que también existe: "¡Qué bonita está tu casa!". En el *Curso intensivo de español* del Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, México, 1969, el verbo 'estar' se presenta en las lecciones 2 y 3, y sólo hasta la lección 11 introducen el verbo 'ser'. No intentan ningún contraste.

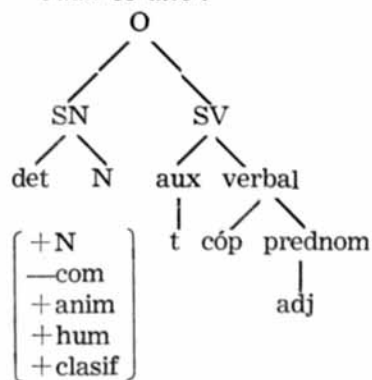
si subcategorizamos al sintagma antecedente al verbo; veamos dos ejemplos:<sup>24</sup>

—'La conferencia es en la sala'. —'La conferencia está en la sala'.

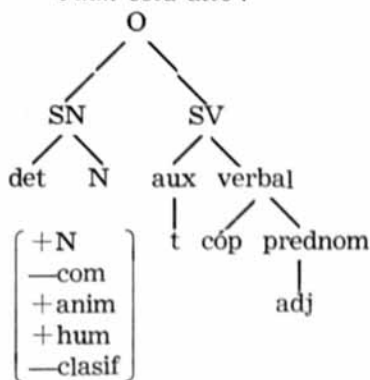


Es decir, el cambio de un rasgo en la categoría N antecedente a la cópula especifica el tipo de nexos que debemos emplear.

—'Juan es alto'.



—'Juan está alto'.



En conclusión, los puntos de vista que se han planteado en esta reunión nos pueden servir de base para los análisis contrastados. Se ha proporcionado también, aunque muy someramente, la manera de formular los contrastes en el nivel léxico y sintáctico. El análisis contrastado de fenómenos como el nombre, el verbo, el tiempo, el aspecto, etc., basado en la estructura superficial, no reviste mucha importancia, a menos que se hagan explícitas las relaciones entre los dos niveles estructurales: el superficial y el subyacente. En cuanto al componente semántico, el pro-

<sup>24</sup> Abreviaturas: com: común; anim: animado; hum: humano; clasif: clasificadorio.

cedimiento que se considera más adecuado para el contraste es el que toma en cuenta los rasgos en vez de hacer la comparación de lexema a lexema. Finalmente, deseo reiterar que la preocupación de algunos lingüistas y pedagogos por el mejoramiento de los métodos de enseñanza de idiomas, está motivada por dos hechos: 1) la diferencia que existe entre el niño que aprende su lengua materna y el adulto que aprende un segundo idioma; 2) la discrepancia que se evidencia entre la evaluación escolar de los conocimientos lingüísticos y el grado de comunicación en el contexto real de la comunidad. Esto no implica, sin embargo, que se quiere descartar por completo la metodología actual; lo que se propone es complementarla mediante el empleo de algunos conceptos generativos en la elaboración de los materiales didácticos; de este modo el estudiante adulto logrará una mayor intelectualización de la lengua objeto, lo que le permitirá resolver nuevas situaciones lingüísticas. Sirva, entonces, de apertura hacia nuevos horizontes.

## LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A NIVEL SUPERIOR EN LA GRAN BRETAÑA: PERSPECTIVAS PRACTICAS

---

---

Tim Connell

Luz del Pilar A. de Connell

**E**N nuestro primer artículo,<sup>1</sup> hicimos un análisis de la organización y los objetivos generales de la enseñanza de idiomas en el sistema de educación de la Gran Bretaña. En el presente artículo intentaremos concentrarnos en las consideraciones prácticas que tienen que tomar en cuenta los profesores; en la metodología adecuada para proveer un sistema eficiente en la enseñanza de idiomas; y en las metas que son la razón fundamental para la organización de los programas de enseñanza.

Numerosos factores locales deben ser calculados al analizar la enseñanza de idiomas aplicada a alumnos mayores de 18 años. Algunos de estos factores se producen debido a ciertas limitaciones existentes en la organización y estructura del presente sistema de educación y otros reflejan las necesidades o deficiencias de los estudiantes mismos, o las exigencias y requerimientos del curso del cual forma parte el estudio de un idioma.

Como se subrayó en el artículo previo, la posición de la enseñanza de lenguas en el sistema educativo, a nivel superior, es bastante complejo, y existen procedimientos para solucionar diversos problemas. Estos pueden ser encontrados en los diferentes tipos de curso existentes y también en las diversas instituciones de enseñanza. Antes de concentrarnos en la metodología y la base teórica usadas en la enseñanza de idiomas en el Reino Unido, sería provechoso tener en cuenta las limitaciones prác-

<sup>1</sup> Véase: *Colección Pedagógica Universitaria No. 6*, julio-diciembre de 1978, Centro de Investigaciones Educativas, Ed. Universidad Veracruzana, México, pp. 37 y siguientes.

ticas, como también las ventajas que derivan de la necesidad de satisfacer particulares requisitos educacionales que se dan dentro de un marco de organización educativa. Con la excepción de cursos designados específicamente para lingüistas, tales como el título tradicional de Lengua y Literatura, o la licenciatura moderna de "lenguas aplicadas" —Applied Language Studies—, orientada hacia la capacitación de traductores e intérpretes. Generalmente se coloca el aprendizaje de idiomas en una posición inferior, posiblemente como un requisito básico del curso, pero frecuentemente no son más que materias voluntarias no sujetas a exámenes. Hoy en día es muy común encontrar como requerimiento de una carrera especializada el estudio de una lengua extranjera; se da el caso de las profesiones de Administración de Negocios, Comercialización, etc. Al formar parte de la Comunidad Económica Europea, Gran Bretaña tiene la necesidad de capacitar a hombres de negocios que tengan acceso libre al mercado internacional, por ejemplo. Otras carreras profesionales destinadas a la capacitación de profesiones prácticas, tales como Turismo u Hotelería, incluyen la enseñanza de más de un idioma, debido a la orientación internacional que tienen estas áreas de estudio. Sin embargo, los idiomas tienen que competir con otras materias imprescindibles dentro de estos cursos; entre otros, contabilidad, derecho, negocios; y el uso de computadoras. Muchas carreras ofrecen la enseñanza de idiomas como cursos optativos, porque se considera que la gente con una educación sólida, particularmente en el Viejo Continente Europeo, con su plétora de idiomas, tiene la obligación de familiarizarse con las culturas de los diversos países vecinos.

Se espera por lo menos una preparación básica para hacerse entender en el extranjero, o poder leer periódicos o avisos, como también obras literarias. Desafortunadamente, carreras de orientación profesional tienden a formalizar un currículum muy extenso, creando así una fuerte presión en los estudios del alumno, quien se encuentra forzado no sólo a atender una serie de conferencias y seminarios, sino también a producir ensayos y otros deberes. Esto puede ser ventajoso en el sentido de que el estudiante siente deseos de asistir a las clases de idiomas como una forma de variedad de actividad y la oportunidad de concentrarse en algo diferente. Sin embargo, también puede darse el caso de que la práctica constante del idioma y otros ejercicios de reforzamiento que son tan necesarios para adquirir una mayor dominación del idioma extranjero, sean descuidados, por la razón de que aunque el aprendizaje de idiomas es parte vital del estudio profesional, quizá éste no sea sometido al examen final. Hay que considerar también que en la organización del horario de estudios que integra hasta 20 horas de clases semanalmente, sólo 2 ó 4 horas se dedicarán a los idiomas extranjeros. Esta situación no será necesariamente negativa al rendimiento del estudiante en caso de que



éste tenga un conocimiento previo del idioma, pero en los últimos diez años la tendencia a escoger los idiomas extranjeros dentro del área de estudio ha declinado considerablemente en los Institutos Secundarios antes de proseguir los estudios a nivel superior. Este proceso ha dado como resultado el aumento de estudiantes principiantes que desean estudiar lenguas; sin embargo, se deben considerar también otros aspectos. Algunos idiomas, como en el caso del español, ofrecen pocas dificultades relativamente al estudiante promedio, especialmente si ha estudiado francés y está familiarizado con los fenómenos lingüísticos, que son muy distintos al inglés, como el género, la conjugación de verbos y el subjuntivo. El problema se agudiza en los casos en que el estudiante no tenga previa experiencia en el estudio de lenguas, o si tiene que enfrentarse con el aprendizaje de idiomas tales como el ruso o el chino. En ambos casos, no se puede esperar el mismo progreso, con la posible consecuencia de la frustración del estudiante, de ahí que en lugar de hacer más esfuerzos, haría menos, y sentiría seguramente que habrían pocas posibilidades para la aplicación práctica de sus estudios, ya sea como parte de su carrera, o en sus momentos libres, leyendo periódicos extranjeros, escuchando la radio o viajando al extranjero.

Este análisis de las limitaciones que se impone a la realidad podría crear una impresión de desilusión y sugerir que la enseñanza de idiomas esté en una posición deventajosa. Sin embargo, en realidad existe una amplia variedad de soluciones que se pueden aplicar a nivel, o bien institucional o individual. Una posibilidad sería una revisión intensiva del plan de estudios antes del comienzo del primer trimestre, ofreciendo a los estudiantes unas cuatro horas de enseñanza diaria, alternando entre el uso del laboratorio de idiomas y seminarios, cambiando de profesor y de material con frecuencia, para evitar el cansancio y la monotonía. Debido a la proximidad existente con España, los cursos incluyen un período de estudios de 1 a 6 meses de duración, lo cual depende del grado de conocimiento del idioma. El alto número de carreras que incluyen en su currículum la enseñanza de idiomas, y la satisfacción que muchos estudiantes admiten sentir al aprender una nueva lengua, sugiere que la realidad no es tan desalentadora como pareció en un principio.

Es importante explicar las técnicas académicas y de organización utilizadas con el fin de que el estudiante aproveche el tiempo dedicado a sus estudios y tener por seguro que el elemento —idioma— esté relacionado con el plan global del currículum. En los últimos diez años "Language for Special Purposes" —la enseñanza de idiomas para fines especiales— se ha convertido en un área importante de desarrollo para el grupo docente que enseña el inglés para extranjeros, y más recientemente aún, especialistas en otros idiomas han tomado un interés perso-

nal y académico de dichos programas metodológicos. Esencialmente se basa en el propósito que tiene el estudiante de especializarse en diferentes aspectos de la lengua. Un área definida a considerar sería la del vocabulario necesario para tener acceso a fuentes especiales, como en el campo de la ciencia o la tecnología. Pero a veces no es esencial poder expresarse con fluidez sino lograr habilidad y destreza en los ejercicios de lectura o comprensión, cuando una persona necesite acceso a la información de revistas extranjeras o que intente asistir a conferencias en otro idioma. La idea de capacitar a un individuo teniendo en cuenta la especialización que desee seguir no es nueva en sí, ya que en el artículo previo a éste se hizo mención de los libros que se publicaron para suplir las necesidades particulares del estudiante. Tales cursos en español (que quizá se hayan desarrollado más ampliamente en los Estados Unidos) tienen como meta proveer al estudiante con el léxico necesario y cubrir un área suficiente de la gramática, para así lograr la comprensión esencial de las estructuras del idioma. El desarrollo y aplicación de diferentes tipos de gramática —generativa, funcional o nocional— sin duda han brindado un amplio beneficio a la preparación de dicho material.

Generalmente la enseñanza a grupos de postprincipiantes se lleva a cabo usando el material didáctico preparado por el mismo profesor. Sin embargo, ahora con mayor frecuencia se pueden encontrar textos cuyo contenido es apropiado para la continuación de un curso específico; el nuevo texto "Export Marketing in Spanish", producido por Thurrock Technical College, está designado a ser continuación de "The Ealing Course in Spanish". El material es seleccionado de acuerdo al nivel de dificultad que se presente en el vocabulario y la estructura del idioma, a la importancia y aplicación práctica que puede tener como complemento de la profesión y al resultado efectivo que se obtendría al capacitar a la persona en una habilidad específica. El material didáctico se obtiene de diferentes fuentes, lo cual ofrece una guía de la cantidad y calidad de facilidades ofrecidas al profesorado. Los artículos se obtienen de los periódicos y libros extranjeros. Los Institutos de Educación Superior tienen una gran variedad de revistas y periódicos del extranjero. La biblioteca de Ealing tiene una docena de dichas publicaciones que varían desde el "Comercio Exterior" a la "Vanguardia", y además recibe una extensa cantidad de libros en español sobre múltiples especialidades tales como política, economía, historia y otras, más otra cantidad de publicaciones de las mismas materias, pero en inglés. Para dar idea del tamaño de una biblioteca dentro del centro educativo en el Reino Unido, basta decir que una colección de 80,000 tomos no se considera muy grande.

El primer paso que se da en el proceso de preparación del material

didáctico es la selección de las fuentes adecuadas. La segunda parte consiste en la exposición del material al estudiante, teniendo en cuenta ciertos factores como el desarrollo lógico de una serie de ejercicios, el balance entre los diferentes requisitos del lenguaje y el contenido, el propósito del ejercicio y el conjunto de ayudas audiovisuales que serán usadas en el proceso educacional. Los dos primeros temas son objetos de consideración global y de un análisis extensivo, mientras que el último asunto servirá para ilustrar una respuesta práctica a las limitaciones del tiempo a las cuales nos referimos anteriormente.

A pesar de que el contenido preciso variará de acuerdo a la meta propuesta, los ejercicios a usarse serán los mismos. La traducción del inglés al español está generalmente limitada a los estudiantes que tengan un profundo conocimiento del idioma, debido a que el valor de la prueba se basa en el estudio minucioso de la sintaxis y al uso extensivo del diccionario para prestar mayor atención a la estética del idioma. Se podría argumentar que éste es un ejercicio tradicional, especialmente si se lleva a cabo con relación a la literatura o que tiene un objetivo muy amplio como para ocupar un lugar importante en un horario tan restringido. Más frecuente es el caso de la traducción del español al inglés, debido a que lógicamente presenta menos problemas de sintaxis al estudiante y puede ser usada para mostrar la función exacta de la estructura de las lenguas, y tiene el valor de presentar el auténtico idioma español en una situación controlada. En este respecto es comparable el Trabajo de Comprensión, el cual refuerza la posición del estudiante quien participará de forma más activa que pasiva en el desarrollo del ejercicio, haciendo posible que siga la línea de un argumento, sin que necesariamente tenga que entender todo el vocabulario ni toda la estructura gramatical. Esta es una destreza muy útil de adquirir si el estudiante va a poner de inmediato en práctica el conocimiento logrado; por ejemplo, al hojear revistas o semanales en búsqueda de artículos interesantes, o al leer los índices relacionados con el curso. Este ejercicio se lleva a cabo de dos formas: ya sea por medio de la lectura o por medio de grabaciones. La primera permite al estudiante trabajar con artículos o escritos más extensos; esta labor sería más larga en el caso de la pura traducción, sin embargo no se descuida el uso de la lengua. Las preguntas en el ejercicio de comprensión podrían ser contestadas en español, y varios ejercicios pueden ser aplicados para desarrollar otros aspectos de la lengua, especialmente si éste ha sido designado a ilustrar un punto específico de lenguaje, un tiempo determinado, una variedad de adjetivos como aquéllos aplicados a ciudades o nacionalidades, o quizá algo que se refiere a la estilística. Las dificultades que surgen a veces al formular un texto para este tipo de ejercicio de comprensión son: la formulación de un

texto que mantenga su autenticidad, y que podría crear confusión al mismo tiempo aislando asuntos que podrían despistar al alumno; otro problema es cómo añadir otros asuntos que requieren una práctica constante, como la morfología del verbo; además el texto debería ofrecer una serie de posibilidades para producir ejercicios relacionados con el mismo. Estos pueden ser prácticas orientadas hacia el perfeccionamiento de ciertas estructuras, o la sustitución de unas estructuras por otras, el desarrollo del vocabulario buscando los sinónimos, o la composición de un ensayo basándose en un vocabulario ya analizado.

En el caso de que el ejercicio de comprensión se haga por medio de una grabación, el estudiante necesitará cierta preparación con anterioridad. Es de gran ayuda si la persona tiene conocimiento de los aspectos del lenguaje que van a ser puestos en práctica en la clase, o si posee la lista del vocabulario nuevo con el fin de poder revisar el ejercicio con tiempo. Efectivamente, el conocimiento previo del léxico es muy importante para el desarrollo de la habilidad de comprensión; es comprobado que en la práctica aun algunas pocas palabras pueden desorientar al alumno y hacerle perder el sentido del argumento y una vez más permite usar un material más complejo y auténtico. Estas habilidades pueden desarrollarse con la práctica de varias clases de dictado, posiblemente con la repetición del primer párrafo, o con un breve resumen del contenido, incorporando los puntos más importantes de la lengua, o comenzando una oración particular que el estudiante debe completar. Este ejercicio de comprensión puede ser aplicado para ampliar el conocimiento de su propio idioma, al orientar su atención a ciertas áreas de un vocabulario especializado, como el de economía, o al léxico usado en una situación informal. Esto se lleva a cabo dando como tarea el escribir una composición corta en inglés que varíe en estilo como una carta dirigida a una oficina de gobierno, o una carta de protesta, o un informe de prensa.

Estudiaremos el caso en que el español oral es incluido como parte del programa de estudios de una licenciatura. La experiencia ha demostrado que el español oral es una destreza no muy difícil de adquirir para los de habla inglesa, que fácilmente puede ser incluido dentro del currículum, y las estructuras gramaticales pueden ser enseñadas a través de las ayudas audiovisuales. Esto, naturalmente, requiere un alto nivel de fluidez oral por parte del profesor, pero como refuerzo los centros de enseñanza superior tienen auxiliares de idiomas, los que generalmente son jóvenes estudiantes universitarios, o profesionales recién egresados. La mayoría son españoles debido al acuerdo mutuo de intercambio que existe entre Gran Bretaña y España, aunque este programa también acepta a cierta cantidad de auxiliares latinoamericanos anualmente. Las

ventajas de trabajar con el auxiliar de español son que esta persona puede brindar información de su cultura en forma global y de los últimos acontecimientos ocurridos en su país. El auxiliar podrá beneficiarse del programa para estudiar el inglés, quizá en el mismo establecimiento y participar de otras actividades culturales, educacionales o sociales, de acuerdo a su interés personal. Su posición dentro del departamento de español es importante porque puede establecer buenos lazos entre los estudiantes y el profesorado y con su temperamento, generalmente distinto al del inglés, añadir una nota de carácter latino en la atmósfera del lugar. Sin embargo no es deber del auxiliar reemplazar a un profesor, aunque si tiene que ayudar a preparar el material docente, colaborar con el profesor dentro de la clase principalmente por medio de conversaciones —práctica oral— en la preparación de ensayos o proyectos, y haciendo grabaciones en el laboratorio de lenguas. La mayoría de los cursos requieren la colaboración del auxiliar para hacer toda una serie de grabaciones. La producción del equipo técnico utilizado en la enseñanza ha aumentado progresivamente en los últimos 20 años y su uso también se ha incrementado. Los cursos intensivos de idiomas hacen uso del laboratorio por lo menos una hora por día; sin embargo éste es un recurso que ofrece una amplia variedad en su aplicación. El laboratorio de lenguas fue introducido en Inglaterra en el año 1962, precisamente en Ealing College, y desde aquella época no muy lejana nuevos cursos han salido constantemente al mercado, basados en el aprovechamiento de este sistema. Para los alumnos que no tengan una base sólida para iniciar sus estudios, se les capacitará intensivamente en la primera parte del programa, con el objeto de que adquieran el grado necesario de fluidez, comprensión y familiaridad con la lengua. Tan pronto como sea posible el material programado será introducido. Este orientará al estudiante hacia un área particular de estudio. Por ejemplo, las personas que se preparan en el campo de la biblioteconomía estudiarán el "Ealing Course in Spanish" que abarca todos los tiempos del verbo, formas de subjuntivo y un amplio léxico en un total de 36 unidades. El primer trimestre será dedicado casi exclusivamente a la docencia de este curso, y se impartirá hasta diez unidades en tantas semanas. Luego se procederá a la capacitación del reconocimiento de técnicas que los estudiantes necesitarán dentro de su contexto profesional, y abarcará la parte práctica como por ejemplo la resolución de problemas de catalogación de libros. Al mismo tiempo se proseguirá con el "Ealing Course", para aumentar el conocimiento general del castellano. A menudo un curso continuará haciendo uso del laboratorio con el fin de adquirir una amplia gama de habilidades lingüísticas. Entre otras ventajas, el uso del laboratorio desinhibe al estudiante que tiene temor de cometer errores frente a un grupo

de gente; puede comparar su ejercicio oral con la grabación maestra o recurrir a dicha grabación en caso de no comprender un pasaje del texto; le permite progresar de acuerdo a su habilidad personal sin tener que adoptarse a un ritmo de avance dentro de un conjunto heterogéneo de compañeros; facilita la intervención del profesor sin que éste tenga que interrumpir una clase o seminario. Todos estos puntos comprueban que el laboratorio juega un papel importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente al capacitar al interesado en habilidades específicas; ¡sin embargo, nunca se dará el caso de que los profesores puedan ser reemplazados completamente por estas máquinas! Algunas academias operan con un sistema por medio del cual hombres de negocios u otros profesionales se pueden enseñar así mismos un idioma, progresando de acuerdo a su habilidad propia y haciendo uso libre de su tiempo, como participantes en un plan que les permite el libre uso del laboratorio. Sin embargo, la dificultad se presenta cuando uno quiere consultar un problema lingüístico, y consecuentemente se siente aislado del tutor que podría ayudarle a solucionar el obstáculo; es un método muy mecánico en el que la persona hable a una máquina que a pesar de expresarse claramente y sin errores, carece absolutamente de características humanas. Lo positivo de su uso es que ofrece la ventaja de que la persona se concentre en un punto o ejercicio necesario para su progreso; provee un amplio y variado material didáctico especializado en diversos esquemas lingüísticos, por ejemplo será valioso en la práctica de ejercicios de interpretación —esto requiere gran habilidad y rapidez mental para lograr interpretar con exactitud un idioma y otro—. Es patente que su uso no ayudará en las prácticas de conversación libre, ni adiestrará a un intérprete en los aspectos prácticos de su carrera como es la “presentación”, pero sí facilitará al estudiante con el tiempo máximo necesario para adquirir la base fundamental de su especialidad. El uso del laboratorio depende del criterio del profesor quien seleccionará el debido material de acuerdo a su juicio profesional, experiencia e iniciativa personal. La mayor parte del material se grabará en el centro de enseñanza. Las universidades, politécnicos y *colleges* gozan de amplias facilidades como son la sala de grabaciones y de técnicos, peritos en su oficio, que ayudan en la producción de las grabaciones.

En el Ealing College actualmente se están llevando a cabo trabajos de investigación y aplicación práctica de otros recursos técnicos. Ya se está usando la televisión en circuito cerrado y las computadoras electrónicas. (Ambos proyectos acaban de iniciarse y podrían formar la base de otro artículo futuro por la validez y eficiencia de su uso dentro del proceso de aprendizaje de idiomas).

En este artículo nos hemos concentrado en el uso de material di-

dáctico y su presentación, pero hay que tener en cuenta otros factores importantes que se producen. En el Reino Unido se trata de limitar la enseñanza de idiomas a grupos pequeños, una docena como máximo. De esta forma es más factible concentrarse en la habilidad personal de cada quien. También nos hemos referido a la experiencia lingüística inicial de cada estudiante, su grado de motivación, inclinación a adaptarse a patentes líneas impuestas por el sistema de aprendizaje y las cualidades de carácter; un estudiante extrovertido se adaptará más fácilmente a la práctica oral, mientras que el introvertido preferirá concentrarse en un ejercicio de traducción.

Una desventaja que tiene que considerar el profesor es que al enseñar a estudiantes de habla inglesa estos últimos saben subcientemente que el inglés es el idioma internacional y por lo tanto muy popular en el mundo entero. ¡Este hecho ahorraría el tiempo y el esfuerzo de aprender otro idioma! Pero siendo Londres una ciudad cosmopolita aún algunos extranjeros desean aprender no sólo el inglés sino otras lenguas también. El grado de este problema puede disminuir al enseñar el español utilizando sólo este idioma la mayor parte del tiempo. El estudiante francés aplicará ciertas reglas de la gramática francesa al español y con frecuencia, simples puntos básicos como la acentuación, por ejemplo, les será más difícil de asimilar. Es de esperar que los profesores de lenguas sean conscientes de estas fallas individuales.

En conclusión, la experiencia demuestra que la enseñanza de lenguas se ha convertido en una tarea de suma importancia internacional, y a pesar de que los centros de enseñanza superior tienen que enfrentar una serie de limitaciones debido al incierto factor económico, es imposible determinar cuándo se llevará a cabo su expansión a larga escala.

Muchas facilidades existen como ya hemos mencionado y es esencial que tanto el profesorado como el grupo de estudiantes de idiomas aprovechen estas ventajas. El Consejo de Europa expresa su creencia de que todos los europeos deberían poseer un mínimo de conocimiento de las principales lenguas del continente. Es posible que el proyecto de "Threshold levels" de Van Eyk, cuyo objetivo es el conocimiento mínimo de una lengua, llegue a ser el común denominador en Europa para todos los europeos. Mientras tanto, los lingüistas tienen la obligación y responsabilidad de asegurarse que sus estudiantes de lenguas extranjeras, en su totalidad, logren el máximo nivel de competencia de acuerdo a sus habilidades personales.

**LA ORTOGRAFIA DEL FRANCÉS ATACADA Y ODIADA POR TODOS (O CASI) PERMANECE FIRME. ¿COMO EXPLICA USTED ESTE FENOMENO?, ¿QUE SOLUCION PROPONE?**

---

Eugene Slawycz

**L**OVIS Havet señalaba que la ortografía, tal como es, es complicada, extraña, absurda, llena al mismo tiempo de vanos refinamientos y de contradicciones burdas...; y que hace derrochar el espacio y el tiempo.

Esta invectiva violenta contra la ortografía del francés se publicó hace alrededor de cien años. La voz reformadora de Beslais, más reciente, repite las antiguas fórmulas y utiliza los mismos conceptos argumentando que desde hace un siglo, los autores notables, los sabios eminentes, han preconizado una puesta en orden de la ortografía francesa. Se han puesto ante los ojos del público las rarezas, las contradicciones, los errores, la supervivencia de falsas sutilezas o de evidentes contra-sentidos de los que está llena. Para Beslais la enseñanza de la ortografía ocupa una parte irrazonable de los horarios escolares ya que, como afirma Faguet, la misma ortografía es repugnante y no consiste más que en un insoportable amontonamiento de letras.

Al comparar todas estas protestas se constata que hasta el léxico es semejante. Las palabras utilizadas revelan un aspecto absolutamente afectivo e intensivo. Desde el momento en que se trata la ortografía, no se está sobre un terreno objetivo y puramente intelectual. Hace mucho tiempo, el ataque y la defensa han abandonado todo rasgo de objetividad y de calma. Son las pasiones y la emotividad las que se han introducido en toda discusión y debate. En tal atmósfera es casi imposible dar un paso reformador sin desencadenar reacciones casi pasionales y resistencias más o menos vehementes.

El resultado es que la ortografía permanece sin cambios saludables



y útiles, razón por la que Beslais afirma que cada polémica ortográfica nos da una nueva oportunidad de constatarlo: los adversarios se colocan inmediatamente en un terreno pasional y parcial; desde luego, ninguna solución es posible. Cuando el debate vuelve a colocarse sobre un plano práctico y técnico que no debería abandonar jamás, se percibe por el contrario que no les sería tan difícil ponerse de acuerdo los dos partidos.

Una de las causas de esta pasión es el apego proverbial de la población a su "bella lengua francesa". Burney nos dice que los franceses toman terriblemente en serio todo lo que concierne a su idioma, es "el patrimonio" y que coincidiendo con Louis Havet al señalar que la lengua y este patrimonio y este tesoro, no lo tocamos y no queremos que se le toque.

Esto introduce otro problema o malentendido que contribuye a levantar las pasiones: la tendencia generalizada a confundir la lengua con la ortografía. Muchas personas no hacen la distinción entre estas dos cosas. Los contrarreformadores creen sinceramente que están preservando la pureza de su lengua cuando en realidad se oponen a toda tentativa modificadora de la ortografía. Esta creencia errónea no ayuda al avance de las ideas de reforma. En efecto, como escribe Havet, amar la lengua no es amar a la ortografía, por el contrario, la distinción entre lengua y ortografía es el abc en estas materias. La lengua y la ortografía son dos cosas totalmente distintas.\* La ortografía es un producto artificial y arbitrario, que se ha fabricado y modificado veinte veces, en razón de algunas fechas, por capricho de otros. André Martinet desde la lingüística nos dice que conviene, en primer lugar, precisar que una reforma de la ortografía no toca para nada en principio a la lengua propiamente dicha, en el sentido de que en nada afecta la selección de las unidades lingüísticas, monemas y fonemas, que sirven para la comunicación y su orden en el discurso.

La ortografía, al igual que las creencias religiosas, permanece inquebrantable. A primera vista esta comparación podría parecer forzada, pero si se les observa con más cuidado, se ve que la religión y la ortografía tienen características en común. Desde el punto de vista sociológico, la sociedad, la cultura y las nociones de Dios son creaciones humanas. La lengua y la ortografía también son productos humanos, ya que, en términos de Berger, la cultura consiste en la totalidad de los productos del hombre. Algunos de éstos son materiales, otros no lo son. El hombre también crea el lenguaje y, sobre su fundamento y su significado, un elevado edificio de símbolos que abarca todos los aspectos de su vida.

Lo que sucede es que el hombre olvida, en un sentido, que él ha creado su lengua, su sociedad o su ortografía. Sus creaciones asumen las

\* En efecto, esto no es todo, a decir verdad. Hay circunstancias en que la ortografía cambió la pronunciación subsecuente de las palabras.

cualidades objetivas de las entidades desprovistas de sus orígenes totalmente humanos. El mismo Berger nos dice que esta transformación de los productos del hombre en un mundo que no sólo deriva del hombre, sino que viene a enfrentarlo como una realidad fuera de él mismo, está comprendida en el concepto de objetivación. El mundo humanamente producido se vuelve algo "out there". Está integrado por objetos tanto materiales como no materiales (por ejemplo la ortografía) que son capaces de resistir los deseos de su productor. Aunque toda cultura se origina y está arraigada en la conciencia subjetiva de los hechos humanos, una vez formada no puede ser reabsorbida en la conciencia a discreción. En otras palabras, el mundo que el hombre produce adquiere el carácter de realidad objetiva. Las construcciones históricas de la actividad humana están consideradas desde un punto de vista que, en su propia definición, trasciende tanto a la historia como al hombre.

Por lo consiguiente, el hombre duda en aportar el mínimo cambio en lo que él cree que se le ha *dado* o concedido. Errónea y supersticiosamente cree que no tiene ningún derecho a alterar la ortografía porque no ha participado en su creación. La mayor parte del mundo, en particular el hombre medio de la calle, ni siquiera ha pensado en la posibilidad de una reforma. "No se toca lo que nos ha sido confiado y transmitido", es una creencia muy difundida. Ni qué decir que tal actitud es un obstáculo contra el que choca todo proyecto reformador. El resultado es una ortografía casi *intangible* y virtualmente inquebrantable.

Uno de los derivados o productos secundarios de semejante actitud es el aura mística y casi religiosa que parece rodear y asegurar la inmutabilidad de la ortografía francesa. Emile Faguet expresa esta idea de un modo sucinto cuando escribe que "desde el siglo XIX la ortografía se ha vuelto una superstición". Otros reformadores como M. Beslais pretenden "destruir la mística de una ortografía inmutable y sagrada. La selección de las palabras: "superstición", "mística" y "sagrada" revelan uno de los aspectos fundamentales de la ortografía contemporánea. No existe ningún conjunto de reglas lógicas, racionales o reguladoras para guiar al creyente a través de la masa heterogénea de las grafías francesas. Por qué no *dizieme*, como *dizaine*, por qué no *des feus* con s como *des bleus*? Por qué no *des genouse* como *des verrous*. Por qué no *fometique* con f como *fantastique*? Por qué no *nefretique*, como *frenetique*...?

A decir verdad la lógica no sirve de nada. Sería prudente, como en toda materia de religión sacrificar la razón y contar con la Fe (un buen diccionario y una excelente memoria son igualmente indispensables). Un escritor ruso, muy experimentado en *asuntos de religión*, ha enumerado los tres pilares intangibles que aseguran la estabilidad de la Iglesia: el *milagro*, el *misterio* y la *autoridad*. Estos mismos pilares refuerzan

el estado inquebrantable de la ortografía francesa. El primero, el milagro, no es totalmente aplicable, pero se podría decir que es un verdadero milagro que la ortografía haya durado el tiempo que ha durado. (El por qué es igualmente un misterio). Sin bromear, es indiscutible, como subrayan los testimonios anteriores, que hay un aura de misterio y nebulosidad que rodea a la ortografía. Según algunas críticas el aprendizaje de esta ortografía es una especie de iniciación en los misterios sin otro valor que el respecto supersticioso que los rodea.

La mistificación asegura la duración y estabilidad de las instituciones. Es muy difícil cambiar o tratar de reformar alguna cosa que sólo se comprende parcialmente, y eso con dificultad.

En cuanto a la autoridad hay una multitud de diccionarios: La Universidad, la Academia, los impresores, otorgan con la aprobación del Estado una mirada celosa en torno del dogma ortográfico. Ya se ha mencionado a los diccionarios y la cita siguiente puede muy bien aplicarse a los diccionarios contemporáneos: El Estienne ha sido considerado por muchas generaciones como una especie de Biblia ortográfica. Está también la autoridad imponente de los cuarenta guardianes feroces de la ortodoxia de la *Academia Francesa*. El conservadurismo de este grupo de ancianos es proverbial. Muchos de los reformadores ni siquiera consideran algunas reformas sin la iniciativa y la aprobación de la *Academia*. Para Burney, la *Academia Francesa* gobierna a la ortografía de nuestra lengua. Es necesaria una reforma aceptable para todo el público; es decir, que es necesario en primer lugar que la Academia la acepte. Porque es un hecho experimentado que el público sigue con una disciplina perfecta la ortografía de la Academia; practica sin demorar las reformas que la Academia ha admitido. El Diccionario de la Academia y la organización de los exámenes del Estado prohíben a los particulares toda iniciativa, toda acción, toda preferencia.

Si se sigue la historia de esta institución venerada y de su diccionario, se vuelve clara su actitud netamente conservadora bajo el punto de vista de los cambios ortográficos. "El extraordinario apego de la Academia a esta ortografía defectuosa" ha contribuido a hacer de ella (de la ortografía) la estructura inquebrantable que parece ser hoy. La Academia Francesa ha agregado su autoridad considerable al misterio que rodea ya la grafía de las palabras. El resultado es un edificio monolítico sobre bases muy sólidas, o si se quiere, la *Iglesia Ortográfica*.

"Tradicición" y "herencia" son dos palabras usadas que aparecen sin cesar en los discursos de los conservadores. Estas palabras son igualmente dos de las más substanciales piedras que obstaculizan el progreso.

En materia de ortografía la tradición toma un aspecto más bien negativo en el sentido de que muchos desarrollos y cambios eran artificia-

les, arbitrarios y los resultados nocivos provenientes de personas incompetentes y sin escrúpulos. El "pecado original" en la historia de la ortografía ha sido la adopción del alfabeto latino, evidentemente muy incapaz de transcribir el sentido del francés naciente. Nuestra ortografía nació viciada, desde el origen, en sus fundamentos: el mismo sonido se traduce por muchos signos; el mismo signo transcribe muchos sonidos.

La lista de los corruptores subsecuentes debe incluir la gente de la justicia que ha introducido una cantidad enorme de "consonantes parásitas" en las palabras francesas. Laurance denuncia a los principales culpables, es decir, a los pedantes del siglo XV, que han introducido por todos lados letras parásitas bajo el pretexto de la etimología, y sobre todo los practicantes y los copistas inspirados por motivos menos nobles. Escuchemos a propósito a Sorel en Franción: por otro lado, el abogado hacia las escrituras en las que no ponía sino dos palabras en una línea, para ganar ventaja, y a fin de inflarlas muy bien su ayudante usaba cierta ortografía donde se encontraba una infinidad de letras inútiles.

Por comodidad y para poder releer, estos escribas utilizaban gran cantidad de artificios. Algunos han pasado a nuestra ortografía y como aún no hay acento se agregan consonantes para señalar el valor de las vocales: así es como la Z final recuerda que la "e" tiene el sonido e; de donde la grafía del siglo XIV *chez, nez, etc.*, se ha mantenido hasta nuestros días.

Estos mismos escribas recurrían también a la etimología para poder diferenciar los homónimos. El resultado era una grafía a menudo "desgraciadamente etimológica" y "atiborrada" de letras inútiles.

Emile Faguet acusa a Robert Estienne, en particular, de haber corrompido y complicado gravemente la ortografía francesa. Su diccionario de 1540 era la consagración del atolladero ortográfico de la época. Nos dice que Robert Estienne estaba enfermo de latinidad y de etimología. Quería calcar la lengua francesa sobre la latina. Los léxicos de su tiempo registraban *fait, lait, point, hatif, etc.* El escribía *fait*, (por *factum*), *poinct* (por *punctum*), *laict* (por *lac, lactis*), *hastif*. Quiero ser elegante si sé por qué. Se le siguió, se le superó y a mediados del siglo XVI había una orgía de letras parásitas y de palabras extraídas del griego: *th, ph, rh, ch*, en abundancia.

Hay ya demasiados detalles históricos para demostrar que no hay nada particularmente edificante en la "tradición" de la ortografía. Los que defienden encarnizadamente la "herencia" harían mejor en examinar más de cerca la sustancia de lo que defienden; verían sin duda que la tradición de pedantismo y la "herencia" de falsas etimologías y de corrupción progresiva no merecen tan profunda fidelidad y apego.

Si se desciende a un nivel más humano se encontrarían tal vez otras

palabras menos nobles y menos pretenciosas que "herencia" y "tradicción": es decir, "costumbre", "rutina". Es preciso ser honesto y declarar que la mayoría de nosotros no acepta favorablemente los cambios y las novedades. El proverbio inglés: "es difícil enseñarle a un perro viejo nuevos trucos" expresa una verdad conocida por todo el mundo. No es cosa fácil crearse nuevos hábitos. Para Beslais el gran obstáculo que está siempre dirigido contra las tentativas de reforma, es la resistencia activa o pasiva del público a un cambio de hábitos que le choca.

Los amigos de la rutina encontrarán siempre otras palabras más nobles para esconder su pereza y su deseo típicamente humano de conservar los antiguos hábitos intactos.

Otra cosa que contribuye enormemente al conservadurismo de la ortografía es la reacción visual que un cambio en la apariencia exterior de las palabras produciría sobre el lector.

Está, en primer lugar, el punto de vista estético, adoptado sobre todo por los artistas literarios. "Hay en la palabra, en el verbo", escribía Baudelaire, "algo de sagrado". El aspecto visual de las palabras, ¿no influye sobre nosotros del mismo modo que su sentido o su sonido?

Este razonamiento es válido, sin duda, para los poetas, pero se distingue en él una fuerte dosis de aplicación limitada. En efecto, hay poca gente verdaderamente sensible al "embrujo evocador" de la palabra. André Martinet argumenta que es preciso olvidar que interpretar cada letra de un texto como un fonema no es leer, sino descifrar. La verdadera lectura no consiste en reconocer los fonemas sino las palabras, es decir, los signos gráficos correspondientes a las nociones o grupos de nociones. El niño que balbucea sus letras pasa de la grafía al sentido por medio del sonido, pero el que sabe leer pasa directamente de la palabra escrita a la noción. A partir de este estadio, toda modificación de la grafía, aún cuando tenga como finalidad aproximar la forma escrita a una forma hablada que ha cambiado en el curso del tiempo, no hará sino complicar el trabajo del lector, porque para identificar la nueva forma, será necesario que vuelva un momento a un estadio difícil o de balbuceo. Esto contribuye enormemente al conservadurismo de las grafías.

Detrás de toda la palabrería por la integridad de una ortografía tradicional, se puede sentir el olor fácilmente reconocible del snobismo y de los sentimientos aristocráticos. De la misma manera hay importantes implicaciones económicas y sociales en todo esto.

Es indiscutible que un obrero que trabaja en una fábrica no tendrá necesidad de conocer la ortografía tan bien como un empleado de banco, por ejemplo. Es muy probable también que aquel cometa más errores que éste. Aunque idealmente todo el mundo debe saber escribir correctamente, el carácter más o menos restrictivo, o si se quiere, aristo-

crático de una reforma ortográfica, se hace evidente. Si no se incluye a los niños que aprenderán las nuevas grafías simplificadas, sólo queda una parte de la sociedad que se beneficiaría verdaderamente y de manera inmediata con una reforma.

Los que se ganan la vida escribiendo, los intelectuales, los universitarios, los profesores y la alta burguesía en general serán los verdaderos beneficiarios; tendrán igualmente más que perder. La batalla intelectual se libra por encima de la cabeza del ciudadano medio. El obrero se equivoca porque trabaja con sus manos. Todos los debates y la polémica ortográfica asume el aspecto de un juego intelectual reservado a divertir a un grupo selecto. Para los discriminados, los que en general están más bajo en la jerarquía social, hay problemas mucho más urgentes que la reforma de algo que apenas utiliza. "La torre de marfil" en la que se discute la reforma parece estar muy lejos de la vida real y de las dificultades cotidianas y prácticas que nos preocupan. A fin de cuentas la ortografía permanece firme porque siempre hay "otros gatos que castigar". La reforma de la ley sobre los impuestos, o el control del crimen, pesan más que las simplificaciones ortográficas. La reforma de la ortografía pierde un poco de su importancia y de su urgencia frente a los problemas sociales y económicos que afectan directamente nuestra vida. Su carácter abstracto, intelectual y en cierta medida restrictivo y aristocrático de la idea de una reforma de ortografía menos atractiva y de mayor sospecha.

Las citas siguientes revelan muy bien el snobismo y el espíritu de casta que animan a muchos de los conservadores. Esta actitud poco loable, pero muy real y típicamente humana, constituye otra piedra que obstaculiza el progreso reformador. No se quiere borrar la línea de demarcación entre la aristocracia intelectual y la multitud inculta y vulgar. Los miembros del grupo elitista quieren mantener sus "marcas de casta" y sus privilegios a todo precio. Según Burney, el primer testimonio viene de la Academia Francesa, ya que la compañía declara que desea seguir la antigua ortografía que distingue la gente de letras de las ignorantes y de las simples mujeres.

Evidentemente de estos mismos sentimientos participan muchas personas en nuestros días.

Con mayor frecuencia son los escritores y otros artistas literarios quienes se consideran como la élite de la población y se oponen en su mayoría a los movimientos reformadores. La mayoría de los escritores sostenidos por los impresores y los editores han hecho fracasar cualquier tentativa. Una persona conocida convencerá a un mayor porcentaje de la población. Cuando una celebridad del mundo artístico habla, el público escucha y se pone con frecuencia de su lado.

En cuanto a los "impresores" y "editores" mencionados más arriba, sin duda tienen motivos pecuniarios. Los argumentos que utilizan: los dólares, o por lo menos los francos, están entre los más demostrativos y convincentes.

En nuestros días no se puede impedir considerar las implicaciones económicas de una reforma ortográfica. Sin hablar de que esto va a costar caro. Desde el momento en que se señala el hecho, la mitad de los discípulos desaparecerán. Así pues, el dinero es otro obstáculo que detendrá la institución de una nueva ortografía. En fin, los simplificadores están paralizados por el hecho de que todo se obtiene en la ortografía francesa actual.

Las reacciones en cadena que se producirían por un cambio particular son múltiples, y por consiguiente no se puede sino juzgar arbitrariamente y condenar a la ortografía bastarda así obtenida de una cierta complicación inevitable. Es muy necesario darse cuenta de la evidencia: no hay solución intermediaria entre el fonetismo radical y una poda ortográfica limitada a las anomalías y a algunos puntos bien determinados. Condenamos aquí al hecho de ser extremistas o muy moderados: las soluciones bastardas introducen un nuevo sistema de reglas y de excepciones, dificultades de ampliación inextricables y una extraordinaria confusión que va al encuentro de fines pedagógicos y prácticos en que se fija la reforma.

Ha llegado el tiempo, en fin, de proponerse una solución o de justificar su ausencia. Antes de hacerlo es necesario señalar algunos elementos importantes de la opinión personal expresada en los renglones que siguen. El punto de vista adoptado por el autor no es por completo un "escamoteo" o una especie de derrotismo. Por el contrario, es una toma de posición realista, enteramente seria y valiosa dictada por los hechos, adoptada ante la evidencia y después de la reflexión. Es la siguiente: *dejad la ortografía como está.*

Las tendencias simplificadoras se expanden en todos los dominios de la vida contemporánea. Se pretende facilitar todo, incluso la ortografía de un diploma universitario. Hay una proliferación de doctrinas y de libros de tipo "Cinco pasos fáciles para la vida feliz", "Cómo facilitar el conocer", "Es fácil hacer un millón", etc. Nos hemos convertido en una población afeminada que evita la menor dificultad como resultado de esta propaganda blanda y engañosa. Se sabe muy bien que lo que se adquiere fácilmente, por lo general, no vale nada. La lucha sostenida no es contra la ortografía rebelde, sino contra los rebeldes a la atención.

En primer lugar, para fortalecer mi argumento cito a Emile Faguet que comienza por decir, que le concedo muy poca importancia a esta

cuestión. Cualquier simplificación que se aporte en la ortografía, la ortografía será siempre un aprendizaje a largo tiempo.

En segundo lugar: remito al lector al apéndice que sigue para considerar las estadísticas y las opiniones aquí presentadas.

En tercer lugar: la proliferación y el abandono de la multitud de proyectos reformadores no deja ningún lugar para la originalidad en los planes futuros. Todo proyecto, ahora, no será sino una recapitulación más o menos fiel de lo que alguien ha elaborado ya. El fracaso de todas las tentativas hechas hasta aquí por imponer una reforma cualquiera de la ortografía francesa, casi no deja ilusiones sobre las posibilidades de hacer triunfar una en mucho tiempo.

Finalmente: si se quiere aprender algo se lo aprende. En todo caso uno se pregunta si la motivación para aprender francés existe, si el aspirante a aprendiz en verdad desistiría a causa del deletreo francés. No hay evidencia de que el deletreo inglés haya desanimado a la gente a aprender inglés.



*Apéndice \**

Distribución de la lengua francesa en el mundo.

Francia	Población 50,7770,000.
Bélgica	Lengua oficial de 5,000,000 sobre 9,500,000 habitantes.
Suiza	Lengua oficial cerca de 1,000,000 de habitantes.
Luxemburgo	Población 340,000. Lengua oficial, el francés.
Italia	Se habla francés por más o menos 100,000 habitantes en el valle de Acosta (Piamonte).
Canadá	Con casi 6,500,000 habitantes que hablan francés. (lengua materna).
St. Pierre y Miquelon	Lengua oficial de alrededor de 5,000 habitantes.
Louisiana	Lengua materna de alrededor de 800,000 habitantes.
Haití	Lengua materna de 4,500,000 habitantes.
Guadalupe	Lengua oficial de 323,000 habitantes
Martinica	Lengua oficial de 332,000 habitantes.
Guyana Francesa	Lengua oficial de 34,000 habitantes.
Africa	Lengua oficial la reunión de 436,000 habitantes con el inglés de Mauritania 834,000. Lengua oficial (alguna vez con otras lenguas) hablada por las minorías en: Algeria, Burundi, República del Camerón, República de Africa Central, Chad,

Congo, Dahomey, Guinea, Costa de Marfil, Madagascar, Mali, Marruecos, República Islámica de Mauritania, Nigeria, Rwanda, Senegal, República del Togo, Túnez, El territorio francés de los Afars y de los Issas.

Lejano Oriente                      El francés es una de las lenguas oficiales (de una pequeña minoría) de Camboya, Vietnam y Laos.

Oceanía                                Lengua oficial de la Caledonia, 98,000 habitantes y la Polinesia francesa (las Marquesas, Tahití) población: 109,000 habitantes.

Número aproximado de habitantes a los que la reforma ortográfica afectaría: 7,181,000.

1).— Aún no se sabe si todos estos países adoptarían una reforma que viniera de Francia, por ejemplo.

2).— ¿Acaso la reforma de la ortografía figura en la lista de las prioridades de los países africanos francohablantes y subdesarrollados? y como afirma A. Martinet en *El Francés sin Disfraz*, sinceramente se puede cuestionar si vale la pena quebrantar las costumbres de millones de usuarios sin llegar a renovar las condiciones generales de la enseñanza en los países francohablantes.

\* Estadísticas extraídas de *Una historia del idioma francés*, Rickard, Peter. pp. 156-157.

---

**SEGUNDO COLOQUIO NACIONAL SOBRE DIDACTICA  
UNIVERSITARIA DE LA LENGUA ESCRITA**

---

INSTITUCIONES ORGANIZADORAS

— ANUIES

— Centro de Estudios Educativos y Facultad de Letras Españolas de la  
Universidad Veracruzana

— Comisión de Nuevos Métodos de la UNAM

— Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla

— Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de  
Nuevo León

— Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero.

— Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara

— Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad Regiomontana

---

*Publicación del*

Segundo Coloquio Nacional sobre

Didáctica Universitaria de la Lengua Escrita

publicado por la Editorial de la

Universidad Autónoma de Puebla

4 Sur 104

Puebla, Pue. México.

---

## DIALECTICA

Octubre de 1978

No. 5

---

### SUMARIO :

- Las grandes tareas del sindicalismo universitario.
  - La III Conferencia del CELAM en Puebla.
  - BENOIT JOACHIM, Hacer de la historia social de Latinoamérica.
  - OSVALDO ARDILES, Herbert Marcuse y la problemática original de la sociología del conocimiento.
  - RAÚL DORRÁ, El discurso del saber y el discurso del trabajo.
  - ANGELO ALTIERI M., La crisis del hegeliano y su solución en el materialismo histórico.
  - PEDRO PÍREZ, Acerca de la función del Estado en el proceso económico.
  - CARLOS CONTRERAS CRUZ, Fuentes para el estudio de la historia de Puebla en la época contemporánea.
  - CÉSAR GÁLVEZ, Notas para una teoría marxista de la filosofía.
  - Tendencias actuales de la ciencia histórica en Francia y América Latina, Entrevista con PIERRE VILAR.
  - Documentos, Entrevistas, Polémicas, Notas, Noticias, Notas varias y Notas Bibliográficas.
- 

DIALECTICA, Revista de la Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla.

Precio del ejemplar: \$ 50.00

Suscripción anual: \$140.00 (tres números)

Toda correspondencia a:

COMITE DE DIRECCION DE LA REVISTA DIALECTICA  
ESCUELA DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA UAP.  
CALLE 3 ORIENTE, Núm. 403, PUEBLA, PUE.

ARTICULOS:

- Peculiaridades del proceso laboral. ALFREDO J. RUPRECHT.
- Modos de extinción de las obligaciones. MERCEDES GAYOSSO y NAVARRETE.
- La especialización de los sistemas penitenciarios en Bélgica. Traducción de ANA GAMBOA de TREJO.
- Gobierno, Iglesia y Derecho en México. EMMANUEL RUIZ SUBIAUR.
- Antecedente y práctica de la cogestión y autogestión. RAUL M. AVILA KATZ.

RESEÑAS:

- La autonomía universitaria en América Latina, mito y realidad.
- L' Agression de un histoire naturelle du mal.

---

ESTUDIOS JURIDICOS: Revista del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Veracruzana.

Director: Lic. Joaquín Carrillo Patraca.

Toda correspondencia a:

Rojano No. 27, Tel. 7-38-42.

Xalapa, Veracruz, Méx.

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES  
LINGÜÍSTICO—LITERARIAS DE LA  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA.

Director: JORGE RUFFINELLI

Sumario del No. 11 (septiembre a diciembre de 1978)

ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ. *Literatura e ideología: Lenin ante Tolstoi.*  
HILIA MOREIRA. *La semiología literaria en Francia (Conversaciones con  
Barthes, Genette, Bremond y Soriano).*

TZVETAN TODOROV. *Macondo en París.*

RENATO PRADA OROPEZA. *Conversación con Tzvetan Todorov.*

CARLOS RINCÓN. *Hacia una teoría de la literatura latinoamericana.*

SANTIAGO KOVADLOFF. *Ferreira Gullar: el fuego solidario (Premio Ensa-  
yo del Concurso TEXTO CRITICO 1978).*

TOMÁS G. ESCAJADILLO. *Alegría habla a los diez años de su muerte.*

MARCELO CODDOU. *Lihn: a la verdad por lo imaginario (Entrevista).*

SERGE I. ZAITZEFF. *Julio Torri: originalidad y modernidad.*

EDITH NEGRÍN. *"La palabra sagrada" de Revueltas: tiempo, espacio y  
sociedad.*

TIMOTHY MURAD. *Estructura y temática en "Dios en la Tierra".*

EGON SCHWARZ y JOSÉ SCHRAIBMAN. *Baroja: Comunistas, judíos y de-  
más ralea.*

RODOLFO ALONSO. *Juan L. Ortiz está vivo.*

WILLIAM ROWE. *El nuevo lenguaje de Arquedas en El zorro de arriba y  
el zorro de abajo.*

*Documentos: JOSÉ MARÍA ARGUEDAS, Reflexiones peruanas sobre un na-  
rrador mexicano (Juan Rulfo).*

RESEÑAS.

Aparece 3 veces al año. Suscripciones: México, \$140.00 (tres números)

Otros países: Dls. 11.00.

Toda correspondencia a:

Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias de la Universidad Ve-  
racruzana.

Apartado Postal 369.

Xalapa, Ver., México.

---

## SEMIOSIS

Seminario de Semiótica.  
teoría  
análisis

Número 2  
enero-junio de 1979

---

Director: RENATO PRADA OROPEZA

---

### CONTENIDO:

1. *Análisis semiótico de POLVOS DE ARROZ de Sergio Galindo.*— Seminario de Semiótica Literaria.
  2. *Un análisis semiológico de tres novelas de Sergio Galindo.*— Jennifer D. Finch.
  3. *Conversación sobre la obra de Sergio Galindo.*— John Brushwood y el Seminario de Semiótica Literaria.
  4. *El hombre de los hongos: Desarrollo de la novela familiar.*— Alfredo Pavón.
  5. *"La fiesta brava", relato de José Emilio Pacheco.*— Yvette Jiménez de Báez, Diana Morán y Edith Negrín.
- 

### SEMIOSIS

Cuadernos del Seminario de Semiótica Literaria del CILL-UV.  
Publicación semestral.

Precio del ejemplar: \$ 60.00 US. \$ 3.00

Suscripción 1 año: \$ 120.00 US. \$ 6.00

Pedido, canje y correspondencia a:

CILL-UV, Apartado Postal 369.  
Xalapa, Veracruz, México.

